

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire

**Conhecer, vivenciar, desejar:
“Perejivanie” no ensino em francês**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo
2010**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire

Conhecer, vivenciar, desejar:
“Perejivanie” no ensino em francês

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a Doutora Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo
2010

AMARANTE, Gabriela Barbosa Mello Freire. Conhecer, vivenciar, desejar: “Perejivanie” no ensino em francês. São Paulo: s.n., 229 p. , 2010.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali. São Paulo: PUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2010.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Palavras – chave: linguística aplicada, afetividade, cognição, perejivanie, atividade social.

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Travessia

*"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas ... Que já têm a forma do
nosso corpo ... E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos
lugares ... É o tempo da travessia ...E se não ousarmos fazê-la ... Teremos ficado ...
para sempre ... À margem de nós mesmos..."*

(Fernando Pessoa)

Ao meu pai, por ter me passado a
paixão pelos livros e por ter sempre
sido minha inspiração acadêmica.



À Luiza, minha filha, por contribuir para que
eu busque me aperfeiçoar sempre e por me
mostrar que a vida é um eterno
aprendizado. Também por ter me deixado o
Fofão, seu ursinho de pelúcia, para que eu
não ficasse sozinha aos sábados e
domingos quando saía com seu pai e me
deixava estudando.

Soleil, je ne pourrai jamais oublier ce que tu
m'as dit le moment où je quittais la maison
pour aller à l'épreuve de «qualificação»:
«Maman, espero que elas gostem do seu
trabalho!». À l'âge de 4 ans, c'est trop!!!

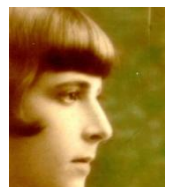
Et puis, lors de l'achèvement de l'écriture de
la dissertation, au moment de te mettre au
lit, tu ajoutais toujours à ta prière: «Dieu, fais
que ma maman finisse bientôt ce Mastère
pour rester avec moi»

T'es unique!!! Je t'aime plus que tout dans
ma vie!!!

Ao meu marido, Zé, por ter sido aquele
que tanto me incentivou a retomar
meus estudos apesar de tudo o que
isso nos representou. Obrigada pelas
palavras de coragem nas tantas vezes
em que pensei em abandonar esta
empreitada! Você é o próximo, hein?
COURAGE!

Minha avó teria gostado...

“Se a gente quiser só receber sem dar, nada feito!”
(Justina Amarante)



MEUS PROFUNDOS AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e em primeiro lugar.

Ao CNPq, cujo apoio financeiro tornou esta pesquisa possível.

À Prof^a Dra. Fernanda Coelho Liberali, minha orientadora, por ter acreditado em mim desde a nossa entrevista de ingresso no LAEL, por ter tido paciência quando pensei em desistir, por ter me mostrado que tudo o que a gente sonha a gente pode, pela sua “joie de vivre” com a qual tanto me identifiquei, pela sua “potência de agir” que inspira todos os membros do grupo LACE.

Fê, obrigada por ter me ajudado a realizar mais esse sonho e por ter me ensinado TANTO! Nunca me esquecerei de suas palavras: “Gabi, vamos lidar com a vida como ela é. Você sabe, você pode, você consegue!”.



À Prof^a Dra. Maria Cecília Magalhães, doutora em metodologia, parceira do francês, que tantos livros me emprestou e que sempre esteve disposta a colaborar com a minha pesquisa.

Às professoras Dra. Alexandra Geraldini e Dra. Eliane Lousada por gentilmente aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

Às professoras Dra. Alexandra Geraldini, Dra. Eliane Lousada e Dra. Valdete Fuga por terem participado da minha qualificação e terem contribuído imensamente para este trabalho.

Aos demais professores do LAEL que me auxiliaram na compreensão do meu “lugar sócio-histórico” de mestranda.

À Eliane Lousada, antiga colega de trabalho, amiga, mentora, sem a qual,

com certeza, não estaria aqui hoje; simplesmente porque me introduziu no mundo da Linguística Aplicada e porque sempre esteve empenhada em ajudar nas minhas escolhas profissionais, auxiliando ao menor sinal de socorro. Merci amiga!

Ao grupo de pesquisa LACE, por ter me dado a oportunidade de pertencer a um grupo de pesquisa.



Aos amigos do LAEL, em especial à:

- Rosa Bronzon, que conheci nos seminários de pesquisa, que me permitiu assistir a primeira qualificação da minha vida, que me ajudou em todos os trâmites burocráticos, que aprendi a admirar pela imensa força com a qual enfrentou o final de um mestrado e problemas pessoais e com quem hoje tenho uma amizade que ultrapassa as fronteiras do LACE/PUC-SP.
- Regina Braz, “amiga bakhtiniana” que conheci no dia da prova de seleção para ingresso no LAEL, com quem dividi as angústias do mestrado, que admiro pela inteligência, dedicação e principalmente pelos profundos conhecimentos da língua portuguesa, uma amizade que nasceu das reflexões sobre Linguística Aplicada. Rê, serei eternamente grata pelas incontáveis horas que dedicou a rever este trabalho quando mais precisei!

- Teresa d’Angelo, você chegou de mansinho e me conquistou. Agradeço imensamente todas as palavras de incentivo, a preocupação e a vontade de ajudar, sempre.
- Val Fuga, que estava terminando quando eu estava começando, que me mostrou o que é ser brilhante e cujo “conhecimento espinosano” inebriou-me.
- Elvira, por sempre ter me mostrado que o buraco não estava tão embaixo assim.
- Airton, pelo carinho sempre. Você me fez pensar que precisamos ser menos exigentes com nós mesmos.

Aos queridos colegas de grupo de pesquisa LACE Alzira, Bel, Cris Damianovic, Cris Meaney, Dani Gazzotti, Dani Zanella, Dionéia, Elaine, Helena, Ilka, Janira, Laerte, Larissa, Lena, Letícia, Maurício, Mônicas, Nalini, Nilton, Norma, Rosângela, Rose, Sônia, Valquiria, Vivi, Zé e tantos outros, por terem me acolhido carinhosamente e por todos os “pitacos”; pelas trocas, risadas, enfim, momentos vividos juntos que levo comigo.

Agradecimento especial à Edna que mesmo atarefada se sensibilizou com minha “solidão” no projeto no Instituto Rogacionista e se dispôs a acompanhar-me, mesmo sem entender nada de francês. A você eu devo (no mínimo) as gravações em vídeo dos dados coletados e a ajuda com as referências.

A cada um dos alunos que cruzaram meu caminho desde que me graduei por essa instituição como pedagoga há 15 anos. De 2 a 83 anos, cada um de vocês contribuiu para a professora que sou hoje. Agradeço-os eternamente por acreditarem no meu trabalho e dividirem comigo a paixão por aquilo que faço.

À Marisa, minha primeira participante de pesquisa, aquela que me mostrou o caminho a ser trilhado.

Aos meninos do Instituto Rogacionista por terem sido a inspiração que faltava a este trabalho, por todo o entusiasmo, por terem acreditado na nossa proposta e, principalmente, por terem tido paciência com a angústia do desconhecido.

“Antes de sonhar é preciso saber” (Jean Rostand).¹

Aos meus familiares e amigos com quem convivi menos ao longo dos últimos dois anos e meio, mas que puderam compreender minha ausência física e não afetiva.

À minha Mãe que sempre se preocupou com a minha carga de trabalho e que tentou amenizá-la a sua maneira, ajudando-me com Luiza.

Ao Rique, meu irmão, para que acredite mais em si mesmo. Você pode tudo aquilo que deseja. Que este trabalho te toque de alguma forma. Eu te amo demais!

A Clau, minha madrinha, mãe duas vezes, que sempre me encorajou a ir em frente, mas tentando me mostrar o quanto as coisas podem ser mais fáceis.

À minha querida tia avó, Tia Carmen, que do auge de seus 96 anos acompanhou do Rio este périplo sempre aguardando que eu acabasse essa etapa para poder estar com ela mais frequentemente. Espero que a vida ainda nos reserve alguns anos juntas!

Aos meus tão amados, tia Chris e tio Gê, pelas orações e por tudo aquilo que representam para mim.

A Rê e Beta, minhas primas cariocas, irmãs que Deus não me deu, mas que a vida trouxe. Obrigada por serem quem são para mim!

Aos meus sogros, especialmente à D. Solange, com quem sempre pude trocar no que diz respeito à vida acadêmica, que tanto me incentivou emprestando livros e que tanto me ajudou dispondo-se a ficar com Luiza, minha filha.

A Cã, Dé, Má e Bel, amigas queridas de longa data que estiveram sempre por perto oferecendo ajuda, me emprestando o apartamento vazio, me trazendo almoço quando estive “entrevada”, e até passando a noite em claro na frente do computador na reta final.

A Ligia Zogbi, Sharon, Robert e Sophie, porque se não houvessem cruzado meu caminho, nunca teria descoberto essa grande paixão, a língua e cultura francesas.

À minha querida amiga Pascale, que estando por pouco tempo no Brasil entendeu minha ausência em reintroduzi-la à vida paulistana. Agora vamos beber

¹ *Avant de rêver, il faut savoir*” (Jean Rostand- extrait de pensées d’un biologiste).

muitas caipirinhas!

À sua filha Anaïs, que conheci aos quatro anos de idade quando trabalhei no Lycée Pasteur, fofa, tentou me auxiliar nas transcrições mesmo tendo que “bosser dur” pour le Lycée.

A Cris Alessandrini, pessoa iluminada e inspiradora, a quem sempre recorro em momentos difíceis do meu percurso. Seus conselhos foram valiosos e seus ouvidos acalentaram minhas angústias. Abrir as portas e me dar as chaves de sua casa, oferecendo-me a paz e a tranquilidade necessárias para que eu pudesse terminar de escrever esta dissertação, foi algo do qual nunca poderei me esquecer. MERCI pour toujours!

A Malú do LAEL, com quem compartilhei minha paixão pela língua francesa, por ter auxiliado nos pesados procedimentos burocráticos, pelo ouvido amigo e por todos os conselhos.

A aquela que não poderia faltar, que com suas mãos de fada (ou de bruxa...) me destravou três vezes, acalmou meu nervo ciático, minha lombar, minha cervical, enfim, todos os focos de tensão que insistiram em me acompanhar ao longo desses dois anos e meio: Eloisa Yuri Endo da Luiza Sato da Rua Itapeva. MERCI!!!

E finalmente ao Sr. Katsuji Anai, sábio chinês de 82 anos, a quem também pedi socorro naquele domingo 16 de maio de 2010 e que, do auge de sua sábia experiência, me ensinou que não podemos ter pressa quando precisamos cuidar do corpo e da alma.

À vida, sempre!



*“Le parfait ou le fini
c’est le commencement de la fin. ”
(Georges Canguilhem)*

*“O perfeito ou o terminado,
é o começo do fim.”
(Georges Canguilhem)*

Conhecer, vivenciar, desejar: “Perejivanie” no ensino em francês

Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada e tem como objetivo investigar o papel da afetividade na atividade de ensino-aprendizagem em Língua Internacional. Desenvolvida no Projeto Educação Multicultural, criado pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, esta investigação sobre a prática desta professora-pesquisadora busca entender criticamente qual o papel dos aspectos afeto-cognitivos na participação de alunos adolescentes em aulas em francês, ministradas em um instituto que promove diversas ações educativas para crianças e jovens menos privilegiados. Para atingir esse objetivo, o eixo teórico central está embasado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural postulada por Vygotsky e Leontiev, segundo a qual o psiquismo humano é constituído por meio de processo social-histórico-cultural. Como metodologia, adotou-se a Pesquisa Crítica de Colaboração por conceber a transformação somente por meio de uma participação ativa e conjunta na negociação dos sentidos e significados. A linguagem é vista sob a perspectiva da análise dialógica do discurso com base nas concepções de Bakhtin e o Círculo, da análise do discurso de Bronckart e da análise da conversação proposta por Kerbrat-Orecchioni. Os resultados apontam para uma grande influência das questões afetivas na ação dos alunos em sala de aula e indicam também que, por meio da vivência de experiências cognitivas emocionalmente relevantes (perejivanie), o desejo de aprender em francês parece ter se tornado latente. O trabalho propiciou atuar na constituição do sujeito em duas línguas para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural, expandindo suas formas de agir no mundo em que vive na medida em que pôde conhecer, vivenciar, para, assim, sonhar com realidades talvez ainda não vislumbradas.

Palavras-chave: linguística aplicada, afetividade, cognição, perejivanie, atividade social.

Learning, living, desiring: “Perejivane” in teaching in French.

Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire

ABSTRACT

This research is within the realm of Applied Linguistics area and aims to investigate the role of affection in the teaching-learning activity in an International Language. Developed in a Multicultural Education Project (Projeto Educação Multicultural) created by the language research group known as LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar – Language in Activities in School Contexts), this investigation about the practice of this researcher-teacher seeks to understand critically the role of affective-cognitive aspects in the participation of teenage students in classes taught in French, held at an institute that promotes several educational activities for underprivileged children and youth. To achieve this goal, the main theoretical axis is rooted in the Theory of Socio-Cultural-Historical Activity as postulated by Vygotsky and Leontiev, according to which the human mind is constituted through a social-cultural-historical process. The methodology adopted was the Critical Collaborative Research, for it conceives that transformation only takes place through active joint participation in the negotiation of senses and meanings. Language is seen here through the perspective of dialogic analysis of discourse, based on the concepts of Bakhtin and the Circle, the analysis of discourse according to Bronckart and conversation analysis as proposed by Kerbrat-Orecchioni. The results indicate a major influence of affective issues in the action of the students in the classroom and also indicate that by experiencing emotionally relevant cognitive experiences (perejivanie), the desire to learn through French became latent. This work made it possible to act in the constitution of the subject in two languages towards their cognitive, affective and cultural development expanding their ways to act in the world in which they live in so they could learn, live, and dream with realities perhaps not yet envisioned.

Keywords: applied linguistics, emotion, cognition, perejivanie, social activity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	
Por que na Linguística Aplicada?	31
CAPÍTULO 2	
Algumas palavras sobre a Teoria Sócio-Histórico-Cultural	39
2.1 A Produção de Conhecimento em Atividade	39
2.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal e a Constituição do Sujeito	43
2.3 A Atividade Social	47
CAPÍTULO 3	
Visão Monista: Cognição e Afeto	53
3.1 Aprender Brincando pela Performance	53
3.2 Vivenciar Afetivamente pela Perejivanie	60
CAPÍTULO 4	
Investigando: o Contexto de Estudo	66
4.1 PAC 2- Segmento Educação Multicultural	66
4.2 Esboçando a Ação: Um Projeto Piloto	70
4.3 Instituto Rogacionista Santo Aníbal	72
4.4 Participantes da Pesquisa	81
4.4.1 Participantes Primários	82
4.4.2 Participantes Secundários	82
4.5 Professora-Pesquisadora	82
4.6 Os Alunos	85
4.6.1 A Adolescência	86
4.6.1.1 A Adolescência em Risco Social	88
4.6.1.1.1 Os alunos adolescentes do Instituto Rogacionista	90
CAPÍTULO 5	
O Fazer da Pesquisa	96
5.1 Objetivo da Pesquisa	96
5.2 Paradigma e Metodologia de Pesquisa	97
5.3 Coleta de Dados	100
5.4 Seleção de Dados	104

5.5	Por onde começar	105
5.6	Como fazer	106
5.7	Credibilidade da Pesquisa	123
5.8	Aspectos Éticos	127
CAPÍTULO 6		
	Discutindo os Dados	128
6.1	Estreando	128
6.1.1	Nível dos Contextos	128
6.1.2	Nível Discursivo e Enunciativo	131
6.2	Atuando	187
6.2.1	Nível dos Contextos	187
6.2.2	Nível Discursivo e Enunciativo	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS		207
REFERÊNCIAS		214
ANEXOS		222
ANEXO A – Protocolo de Aprovação do Comitê de Ética		222
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE		223
ANEXO C – Questionário de Análise de Necessidades do I. Rogacionista		224
ANEXO D – Autorização para os pais de participação no All Stars		225
ANEXO E – Agradecimento ao I. Rogacionista pela participação no SIAC		227
ANEXOS em CD		228
ANEXO F – Transcrição da 1ª aula Instituto Rogacionista		
ANEXO G – Transcrição da 8ª aula Instituto Rogacionista		
ANEXO H – Transcrição das entrevistas após participação no III SIAC		
ANEXO I – Relatos dos alunos do Instituto Rogacionista		
ANEXO J – Relatos dos alunos e ex-alunos da professora-pesquisadora		
ANEXO K – Plano global dos conteúdos temáticos da 1ª aula		

Lista de Quadros

Quadro 1:	Componentes de uma atividade	41
Quadro 2:	Escolhas lexicais na definição coletiva de ZPD	45
Quadro 3:	Calendário do projeto EM para 2009	76
Quadro 4:	Conteúdos trabalhados nas aulas	76
Quadro 5:	Resumo da coleta de dados	100
Quadro 6:	Material produzido de dez/2008 a dez/2009 – PAC (fase 2) – EM	102
Quadro 7:	Dados coletados e transcritos para a pesquisa	103
Quadro 8:	Excertos escolhidos e suas fontes	105
Quadro 9:	Síntese da pesquisa	106
Quadro 10:	Características e marcas linguísticas do discurso interativo	109
Quadro 11:	Características e marcas linguísticas da sequência dialogal	110
Quadro 12:	Atos que ameaçam as faces ou FTA (face threatening act)	112
Quadro 13:	Categorias de análise	116
Quadro 14:	Mecanismos de exibição – proteção da face	117
Quadro 15:	Taxemas e mecanismos enunciativos	118
Quadro 16:	Definições das categorias de análise	118
Quadro 17:	Modelo usado para a análise de excertos selecionados	122
Quadro 18:	Ações para credibilidade da pesquisa	124
Quadro 19:	Contexto de produção da primeira aula	130
Quadro 20:	Plano global dos conteúdos temáticos da primeira aula	131
Quadro 21:	Análise do conteúdo temático 1 da aula 1	133
Quadro 22:	Excertos de entrevistas com alunos-participantes ao final do projeto	144
Quadro 23:	Análise do conteúdo temático 2 da aula 1	146
Quadro 24:	Análise do conteúdo temático 3 da aula 1	149
Quadro 25:	Análise dos conteúdos temáticos 5 e 6 da aula 1	157
Quadro 26:	Análise dos conteúdos temáticos 8 e 9 da aula 1	167
Quadro 27:	Análise do conteúdo temático 10 da aula 1	171
Quadro 28:	Análise do conteúdo temático 15 da aula 1	178
Quadro 29:	Contexto de produção da oitava aula	188
Quadro 30:	Plano global dos conteúdos temáticos da oitava aula	189
Quadro 31:	Análise do conteúdo temático 7 da aula 8	190
Quadro 32:	Análise do conteúdo temático 10 da aula 8	196
Quadro 33:	Análise dos conteúdos temáticos 13 e 14 da aula 8	202

Lista de Figuras

Figura 1:	Transdisciplinaridade	34
Figura 2:	Pontos trabalhados por disciplinas	35
Figura 3:	Componentes da Atividade Social – Viagem à Paris	50
Figura 4:	Projetos de pesquisa	67
Figura 5:	Ações do projeto EM	80
Figura 6:	Sujeito da pesquisa W	93
Figura 7:	Sujeito da Pesquisa R	93
Figura 8:	Sujeito da pesquisa G	94
Figura 9:	Atos de fala revistos por Kerbrat-Orecchioni	113
Figura 10:	La Tour de Babel	129
Figura 11:	Turnos da aula 1	185
Figura 12:	Da LM à LI	195
Figura 13:	A potência de ação da descoberta	208

Lista de Fotografias

Fotografia 1: Sobreposição de imagens das aulas com a aluna-participante	71
Fotografia 2: Fachada do Instituto	73
Fotografia 3: Alunos do Instituto	73
Fotografia 4: Oficina em francês para os educadores do Instituto	75
Fotografia 5: Alunos nas oficinas	91
Fotografia 6: Alunos nas oficinas	91
Fotografia 7: Alunos participantes no início e no final do projeto	92
Fotografia 8: Momentos de aplausos dos alunos-participantes	137
Fotografia 9: Momentos de risadas dos alunos-participantes	138
Fotografia 10: PP aplaude a aluna C	152
Fotografia 11: G copia o gesto e aplaude a colega C na sequência	152
Fotografia 12: PP faz gestos para que R repita mais alto a questão completa	154
Fotografia 13: PP faz gestos no anseio de se fazer entender	159
Fotografia 14: Sequência de movimentos de simulação de jogar bola	160
Fotografia 15: PP se vale de gestos com a bola	164
Fotografia 16: Retratos do movimento corpo-mente	165
Fotografia 17: Movimentos dos alunos – participantes	177
Fotografia 18: P287 –“non. vouz avez des images!”	181
Fotografia 19: Movimentos de PP na classe	182
Fotografia 20: Sequência imagética de W	193
Fotografia 21: Imagens da aula 8	194
Fotografia 22: Vivacidade de R	200
Fotografia 23: Desenvolvimento gestual de G	201
Fotografia 24: Performance de PP	204
Fotografia 25: Performance de W	205

Lista de abreviaturas e siglas

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
CT – Conteúdo Temático
EB – Projeto Educação Bilíngue
EM – Projeto Educação Multicultural
FFA – Face Flattering Act – Ato de fala valorizante
FTA – Face Threatening Act – Ato de fala ameaçador
GEEB – Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue da PUC-SP
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Crítica
LACE – Linguagem em Atividades do Contexto Escolar
LAEL –Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LCC – Linguagem, Colaboração e Criticidade
LCM – Linguagem, Criatividade e Multiplicidade
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Internacional
LM – Língua Materna
PAC – Programa Ação Cidadã
PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PP – Professora-pesquisadora
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIAC – Simpósio Ação Cidadã
TASCH – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de uma pesquisa sobre minha própria ação, tem como objetivo investigar o papel da afetividade na atividade de ensino-aprendizagem em Língua Internacional² (doravante LI) dentro do Projeto Educação Multicultural (EM). Esse projeto é parte integrante do programa de extensão intitulado Programa Ação Cidadã (PAC) fase 2 que será detalhado no capítulo 4 deste volume. Por se tratar de um estudo baseado em minha prática, como elucidarei na seção metodológica, ao longo deste trabalho a primeira e a terceira pessoa do singular são usadas de forma análoga.

A pesquisa está inserida na produção de conhecimento dentro da visão sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1930/2008, 1934/2001), na medida em que o sujeito modifica o meio, a partir de sua interação ativa com ele, interação essa que é construída por meio da linguagem. Esse arcabouço teórico foi escolhido por colocar o pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social.

A perspectiva sócio-histórico-cultural se constitui como um caminho significativo para produzir conhecimento, principalmente, ao compreender que o psiquismo humano é constituído no social (VYGOTSKY, 1930/2008, 1934/2001), num processo interativo mediado pela linguagem. Tudo isso abre um leque de alternativas metodológicas que supera as famosas dicotomias existentes em outras correntes teóricas, evidenciando, principalmente, que o objeto de estudo e do próprio conhecimento é uma construção/produção que acontece entre sujeitos.

Sendo a linguagem a base dessa formação psíquica, convém me ater um pouco acerca do seu papel no presente trabalho. Estando inserida na área da Linguística Aplicada (LA), e, por conseguinte, focando seu olhar para o estudo da linguagem em uso, esta pesquisa busca entender o movimento de produção de

² Segundo Wolffowitz-Sanchez o conceito de LI foi cunhado pelo Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB) fundado em 2008 pela Prof^a. Dra. Fernanda Coelho Liberali (LAEL/PUC-SP). O termo surgiu da necessidade de se redefinir as concepções de línguas faladas no Brasil e no mundo dentro da perspectiva de ensino bilíngue, sendo assim, esse grupo nomeou as línguas reconhecidamente brasileiras como Língua Brasileira de Sinais, Línguas Indígenas Brasileiras, Língua Portuguesa Brasileira. No que diz respeito à língua não nacional aprendida em contexto de educação bilíngue no Brasil, excluindo contextos de educação de indígenas ou de surdos, essa passa a ser denominada LI. O termo LI aparece assim como uma forma de denominar uma língua aprendida em contextos educacionais onde elas são usadas como instrumento de instrução e interação.

conhecimento em LI, junto a populações de baixa renda, levando em conta os aspectos afetivos e cognitivos inerentes ao processo. Na medida em que a linguagem é “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (FABRÍCIO, 2006), entendo que a minha pesquisa tenta dar conta dessa “trama movente” que caracteriza os nossos dias. Dessa maneira, pretendo analisar essa atividade dentro de um paradigma de pesquisa em ciências-sociais que não pode, de forma alguma, negligenciar o contexto sócio-histórico da atividade e de seus participantes.

Mas já que falei de contexto sócio-histórico, qual a origem desta investigação?

Quando iniciei o mestrado acabara de sair de uma escola de línguas, onde me graduei e lecionei durante dez anos, como professora e formadora de francês como língua estrangeira (LE). É importante pontuar que o interesse da presente investigação surgiu, primeiramente, da minha vivência no ambiente familiar. Desde o nascimento de minha filha, a língua francesa tem estado cada vez mais presente em nosso dia a dia, pois foi a língua escolhida para nossa comunicação. Uma pessoa que trabalhava em minha casa há nove anos, logo foi contagiada e sempre expressava o desejo de entender o que eu dizia, fato que colocava como impossível dado que não se sentia capaz de fazê-lo comparando-se à minha filha de apenas dois anos na época. Foi assim que nasceu o interesse em pesquisar o ensino de língua francesa para populações de baixa renda.

Na verdade, eu possuía uma larga experiência de ensino de francês, mas sempre junto a alunos pertencentes à faixa socioeconômica mais favorecida. Responder ao anseio por parte dessa pessoa que há tempos trabalhava em minha casa me pareceu um grande desafio. Vale salientar que isso aconteceu juntamente com meu ingresso no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e, como membro do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), desejava fazer uma pesquisa de intervenção.

Uma vez acolhida pelo grupo de pesquisa LACE, logo fui tomando conhecimento de muitos projetos de extensão do grupo ligados a comunidades de baixa renda e ao ensino em perspectiva bilíngue. Nesse grupo de pesquisa, que

passei a pertencer, outros membros estavam desenvolvendo trabalhos na área de LE com um foco diferente daquele ao qual estive habituada ao longo da minha prática docente, isto é, eles trabalhavam a LI com aulas em perspectiva bilíngue, nas quais a língua não era mais apenas objeto de ensino, mas instrumento de ensino-aprendizagem.

Foi muito interessante perceber que existia outra maneira de fazer aquilo que eu pensava conhecer tão bem, e que, para entender esse novo olhar em direção ao trabalho, eu teria que tentar aplicar na sala de aula os conceitos estudados na teoria. Então, elaborei primeiramente um projeto piloto com uma duração aproximada de seis meses durante os quais planejei e ministrei aulas em francês para a pessoa que trabalhava em minha casa, minha primeira aluna nessa perspectiva.

Após essa primeira experiência e conhecendo um pouco mais acerca dos projetos de extensão do grupo ligados a comunidades de baixa renda e ao ensino em perspectiva bilíngue, decidi direcionar meu projeto para uma dessas comunidades focando minha ação, não mais na LE apenas, mas no que se pode formar por meio dessa língua. Interessei-me, então, pela questão do trabalho na língua francesa que poderia expandir o acesso dos alunos a contextos mais variados do que aqueles aos quais estavam habituados. Foi assim que surgiu a oportunidade de iniciar um projeto com oficinas em LI em um Instituto de formação profissionalizante para jovens carentes no bairro da Água Branca, em São Paulo, do qual falarei em detalhes adiante no capítulo metodológico.

Esse trabalho teve início no primeiro semestre de 2009, quando um grupo de voluntários, membros do grupo LACE³, começou a se reunir semanalmente, sob a coordenação da Prof^a Dra. Fernanda Coelho Liberali para planejar oficinas no Instituto Rogacionista. Iniciamos as aulas no Instituto em agosto de 2009, com oficinas em inglês para crianças e jovens, e com oficinas em francês para jovens de 16 a 29 anos, nas quais atuei, ocasião em que comecei a segunda etapa de coleta de dados para a presente investigação.

Foi somente quando estive em contato com os alunos do Instituto, na prática da sala de aula, que percebi a importância das questões afeto-cognitivas na ação dos alunos em LI e na sua participação em sala de aula. Dessa maneira, delimitei a

³ Projeto Educação Bilíngue, hoje Educação Multicultural.

pesquisa nesse ponto. Este trabalho permitiu pesquisar os efeitos do uso de LI para alunos pertencentes a essa classe social, o seu potencial em produzir conhecimento em LI, ao trabalhar com a descoberta de novas experiências e, dessa forma, ao dar-lhes a oportunidade de sonhar com o novo.

Com o ensejo de que o presente trabalho possa contribuir para as reflexões nas áreas de LA, Francês, Educação e correlatas, um levantamento foi feito em sites oficiais como Acervus (UNICAMP), Dedalus (USP), Lumem (PUC/SP), Scielo e Portal de Periódicos CAPES, no intuito de pesquisar o estado da arte em nosso campo de estudo. As buscas foram realizadas pelas palavras-chave: perevivância, perevivanie, perevivânia, afetividade, emoção e francês que, neste trabalho, se configuram como conceitos centrais.

Tanto nas áreas da Psicologia quanto na da Educação, existem inúmeros trabalhos que tratam das questões relativas à emoção e à afetividade no contexto escolar em relação a inúmeras disciplinas. No que diz respeito ao ensino da língua russa, Ferreira (2008) trata da interação entre os campos afetivo e cognitivo com base na abordagem histórico-cultural, embora tenha dado ênfase às questões de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, notadamente no que concerne ao ensino de russo nas aulas de graduação da USP. Seu trabalho busca compreender os estados afetivos e motivacionais desses alunos que cursam a graduação. Segundo Ferreira, sua análise sugere que ao entrar em contato com diferentes situações de aprendizagem, ocorre uma mudança dos estados afetivos.

Já no tocante à filosofia, Silva (2008) e Segundo (2007) desenvolvem seus trabalhos com base na teoria psicogenética de Henry Wallon, mas não com o enfoque na perspectiva-sócio-histórico-cultural. O estudo de Silva (2008) tem o objetivo de identificar os sentimentos expressos pelos alunos do ensino-médio da escola pública acerca das aulas de filosofia e as situações provocadoras desses sentimentos. Os resultados indicam que a dimensão afetiva tem um papel considerável no processo de ensino-aprendizagem na aula de Filosofia. Isso porque se constatou que, em relação a essas aulas, prevaleceram os sentimentos desagradáveis em detrimento dos agradáveis, embora os alunos anseiem compreender melhor a si mesmos e ao mundo onde vivem por meio da Filosofia. Segundo (2007), por sua vez, buscou definir as práticas e comportamentos do professor que facilitam ou dificultam a aprendizagem do aluno. Sua análise aponta

que afetividade e cognição são indissociáveis e se influenciam mutuamente e que, conhecer a evolução da afetividade ao longo do desenvolvimento, principalmente na adolescência, auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Como o presente trabalho se propõe a focar não somente as questões afetivas, mas, de maneira mais ampla, as experiências emocionais e cognitivas vividas de forma intensa (*perejivanie*)⁴, foi realizada uma busca pela palavra-chave *perezivânia* ou *perejivânia* (ou *perejivanie* em russo). Ainda que exista uma tese desenvolvida na área da psicologia da USP que trate da gênese epistemológica dos conceitos de emoção e vivências e seu lugar na obra de Vygotsky (TOASSA, 2009), vale ressaltar que em nenhum dos portais encontrei esse conceito como tema central de pesquisas de pós-graduação nas áreas de Educação, Francês, Estudos da Linguagem.

Alguns trabalhos foram desenvolvidos na área da Educação, buscando entender as questões da afetividade e da aprendizagem de adolescentes vulneráveis socialmente (SCHARPF, 2008 e MORAES, 2008). Nesse contexto, Scharpf (2008) investigou os sentimentos presentes na relação entre professor e alunos em uma escola da rede pública de Campinas sob a ótica discente, traçando um triste panorama dessa relação marcada pela precariedade. Na mesma linha, Moraes (2008) se concentrou na identificação das situações agradáveis e desagradáveis que acontecem na escola e o sentimento que permeia essas situações. Os resultados indicaram que os alunos criticam alguns aspectos a serem melhorados, mas apresentam interesse em participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e também valorizam a escola onde estudam.

No que tange à questão do ensino de LE, Hirano (2003) fez um trabalho muito importante na área da LA, ao refletir sobre as questões de identidade de aprendiz, de um aluno de inglês e as ações pedagógicas que visam à transformação dessa identidade. Em termos de resultado, nota-se que a dificuldade de aprendizagem e a identidade de aprendiz estão em estreita relação e que, por serem sócio-historicamente construídas, estão em constante mutação. Essa transformação culminou com as novas representações do aluno ao final do processo.

⁴ O conceito vygotskyano de *perejivanie* será mais bem delineado no capítulo 3 "Visão Monista: cognição e afeto".

Embora quase vinte anos tenham se passado, não posso deixar de citar aqui um estudo em LA muito importante no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE com adolescentes, desenvolvido na UNICAMP por Edcleia Aparecida Basso Macowski (1993). Um das pioneiras no assunto, a autora traça o panorama do ensino-aprendizagem de LE para adolescentes, colocando a afetividade como ponto central no sucesso desse processo. A autora investigou a construção do processo de ensino-aprendizagem de LE com adolescentes, pautando-se principalmente pelo envolvimento dos alunos em aula. A análise dos dados apontou que, para que o processo de ensino-aprendizagem avance, professora e alunos se valem de estratégias afetivas com o intuito de sanar os desencontros na relação professora-alunos adolescentes.

Esse breve estado da arte tem o objetivo de justificar a presente pesquisa, já que desconheço estudos direcionados à questão da peregrinação no ensino em⁵ francês junto a adolescentes e adultos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural. Considero este estudo relevante por ser diferente, já que falo da LA, ou seja, a partir do quesito linguagem. Não falo da psicologia, tampouco da filosofia, mas uso esses vieses, permitidos pela LA, para falar sobre afetividade no processo de ensino-aprendizagem em LI.

Como membro do grupo de pesquisa LACE não posso deixar de mencionar outro aspecto que parece reforçar a relevância deste trabalho: esta é a primeira pesquisa de francês em nosso grupo de pesquisa. Muitos já foram os estudos acerca do inglês, de leitura e escrita, do papel do coordenador, tivemos recentemente até mesmo uma dissertação que abordou o ensino de inglês para surdos por meio da língua de sinais, mas sobre o trabalho do professor relacionado ao ensino em língua francesa, este é o primeiro.

Por todos os pontos acima evocados, observei uma lacuna na qual situo minha investigação, buscando responder à seguinte pergunta de pesquisa:

As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?

⁵ O foco deste projeto é o ensino em francês e não o ensino de francês. No capítulo 4 “Investigando: o contexto de estudo”, serão explicadas detalhadamente as bases dessa ação.

Em termos de contribuições científicas, o presente trabalho poderá enriquecer as discussões para as áreas ligadas à educação ou a línguas, principalmente quanto ao uso da LI em sala de aula. A questão da exposição integral dos alunos participantes à LI durante o projeto parece ter sido a força motriz do sucesso da oficina temática. Na verdade, após relatos e entrevistas, constatei que essa não é uma prática frequente para esses participantes, levando-se em conta o contato com a LI em sala de aula. Infelizmente, ainda é recorrente na escola brasileira a crença de que se deva fazer uso da língua materna (LM) para toda troca comunicativa, relativa às interações em sala de aula (como instruções, pedidos, dúvidas) e que o uso da LI deve ficar reservado aos momentos em que se objetiva trabalhar a língua como objeto da aprendizagem.

Nesse âmbito, um dado que marcou esta investigação foi a surpresa de alguns alunos, não só ao perceberem que a professora-pesquisadora (PP) não usava a LM em nenhum momento, mas também, pelo fato de que, após algumas aulas, surpreenderam-se ao compreender o que ela falava, sentindo-se mais seguros e confiantes, face ao processo de ensino-aprendizagem. Como o projeto foi desenvolvido junto a adolescentes que se sentiam pouco valorizados diante do uso da LI, este trabalho buscou valorizar os alunos e seu potencial ao conceder-lhes papel central nas performances e na participação durante o evento *All Stars Múltiplos Mundos Show*, dentro do Simpósio Ação Cidadã (SIAC), ao final do projeto. Este estudo, portanto, pode mostrar que é possível e viável desenvolver um trabalho por meio, unicamente, do uso da LI por parte do professor, destacando a importância e os efeitos dessa prática pedagógica para a vida dos alunos.

Outra contribuição relevante diz respeito à importância do plurilinguismo como alternativa ao eixo inglês/espanhol presente em nossas escolas públicas. Conceito de dimensão social, segundo Hélot (2007, p.27), “o plurilinguismo designa a coexistência de uma pluralidade de línguas em um espaço geográfico ou político, o que no contexto escolar significaria a pluralidade de línguas com as quais os alunos estão em contato”.

Segundo Pimienta e Oillo (2002), o patrimônio linguístico mundial hoje se resume a 6000 línguas das quais duas desaparecem a cada ano. Esse fato se constitui como uma ameaça real, pois, seja por motivos econômicos ou por sua

existência somente oralizada, 3000 delas estão condenadas ao desaparecimento, embora sua existência seja a prova incontestável da extraordinária diversidade linguística em nosso planeta. Ao pensar que uma língua pode veicular diversas culturas⁶, então, o seu desaparecimento tem um valor incalculável.

Na contramão dessa tendência, o movimento pela diversidade linguística e cultural aparece, entre outras coisas, para preservar as línguas existentes e, com isso, o respeito à identidade cultural e às tradições. Sayakone (2006) aponta que a diversidade se constitui como um importante fator para o desenvolvimento sustentável do planeta na medida em que, somente por meio dela, pode-se lidar com a uniformização dos conteúdos e com a convergência em direção ao inglês como língua dominante em nossa realidade, marcada pelas novas tecnologias de comunicação e de informação. Eis a relevância do francês nesse contexto.

Com o intuito de criar um documento que reconhecesse a diversidade cultural como uma “herança da humanidade” e de chamar a atenção para a necessidade concreta e ética de sua preservação, tendo em vista o respeito à dignidade humana, a UNESCO publicou, em 2001, de forma inovadora, a Declaração Universal sobre a diversidade cultural.

Alguns artigos desse documento parecem relevantes para este estudo. O artigo 2 (*Da diversidade ao pluralismo cultural*), evidenciando o caráter diversificado de nossa sociedade atual, traz a premência de se assegurar uma interação harmoniosa entre as pessoas pertencentes a grupos com identidades culturais variadas e dinâmicas. Ressalta ainda a importância de políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos para que se possa garantir a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Em um contexto democrático, ações como essa vão garantir o pluralismo cultural que poderá propiciar os intercâmbios culturais e o desenvolvimento das capacidades criadoras. Já o artigo 3 (*A diversidade cultural, fator de desenvolvimento*) enaltece o papel do diálogo entre culturas na existência intelectual, afetiva, moral e espiritual do indivíduo.

Trazendo a questão da pluralidade linguística e cultural para este trabalho,

⁶ A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2001) define a cultura como o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver coletivamente, os sistemas de valor, as tradições e as crenças.

percebe-se que, em nosso contexto social, salientá-la é também uma forma de tentar restabelecer o equilíbrio mundial perdido diante da língua inglesa e de atuar em consonância com o movimento de defesa da francofonia. Dessa forma, durante o Projeto EM, a experiência com outras línguas, muitas vezes totalmente desconhecidas dos alunos, pode diversificar a constituição dos alunos como sujeitos em nosso mundo, oferecendo-lhes outras formas de agir, sentir e pensar.

Por fim, quanto às contribuições sociais desse trabalho, saliento aqui a importância de colocar os alunos no centro da atividade de ensino-aprendizagem, e para isso valorizo o papel da performance como prática educacional para a vivência de situações que não imaginam em suas realidades imediatas e como forma de inserção na “*vida que se vive*” (MARX e ENGELS, 1845-46), atuando também como instrumento de conexão entre professor e aluno por meio da afetividade. Com esse tipo de iniciativa, é possível oferecer aos alunos a chance de aprender a agir na vida, constituindo-se na medida em que constituem a atividade.

Para atingir tais objetivos, apresenta-se agora a estrutura da dissertação. Este trabalho se inicia com um primeiro capítulo que justifica esta pesquisa na LA.

No capítulo 2, situa-se o estudo na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), discutindo essa concepção com o intuito de mostrar as bases que sustentam a dissertação. Aborda-se a discussão do elo entre a produção de conhecimento em atividade, a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) na constituição do sujeito e o conceito de Atividade Social, central para a pesquisa.

O terceiro capítulo, de cunho teórico, traz a visão monista de desenvolvimento humano, apresentando o conceito de perejivanie como central para a discussão de outros conceitos-chave para a presente investigação, como o brincar, a performance e a afetividade.

No quarto capítulo, explicita-se o contexto do estudo, detalhando o programa de extensão no qual ele se encaixa, traçando de forma cronológica o projeto, assim como a descrição dos sujeitos da pesquisa e o local de coleta.

Na sequência, quinto capítulo, explicita-se e justificam-se as escolhas metodológicas, sendo esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como os critérios de coleta e seleção dos dados. Esse capítulo se configura como importante para a compreensão do olhar do pesquisador ao analisar os dados, mostrando quais

teorias de análise do discurso foram usadas para responder a pergunta de pesquisa, tratando também das questões relacionadas à ética e à credibilidade.

Anteriormente às considerações finais, será feito um capítulo de análise e discussão dos resultados para, finalmente, chegar ao fechamento do trabalho com os novos rumos vislumbrados por meio desta investigação.

CAPÍTULO 1

Por que na Linguística Aplicada?

*"Les individus se construisent par et à travers
les langues qu'ils parlent."*
(LECONTE & MORTAMET, 2008)

"Os indivíduos se constroem por meio
das línguas que falam."
(LECONTE & MORTAMET, 2008)⁷

A LA investiga como a linguagem permeia as ações do homem nas mais variadas esferas da atividade humana. Sendo a linguagem onipresente, essa definição por si só já carrega a relevância deste campo do conhecimento.

Hoje, pode-se afirmar que a LA é uma ciência social já que se concentra nos problemas de uso da linguagem por aqueles que participam do discurso no contexto social (MOITA LOPES, 1996). Mas não foi sempre assim. A definição de LA é responsável pelo caminho arduamente trilhado, rumo ao seu reconhecimento como ciência, dificuldade que encontrou desde o final do século XIX e que perdura até nossos dias.

A LA nasceu da Linguística e é normal que sua existência seja marcada pela sua afirmação como ciência e não subciência. Essa busca por identidade mostra-se verdadeiramente relevante, porque, ao determinar o paradigma no qual se encontra e a sua metodologia, afirma-se como área de investigação, e, sendo reconhecida pela comunidade científica, pode se posicionar frente às agências financiadoras de pesquisa como área de contribuição.

Em 1970, assistiu-se à criação do primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em LA fundado no Brasil: o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nome que segue a tendência da LA dos anos

⁷ Tradução nossa.

70, posicionada em direção ao ensino-aprendizagem de LE. Essa tendência surge com Pit Corder (1973 apud CELANI, 1992), em seu histórico *Introducing applied linguistics*, e, apesar do apoio recebido, contribuiu para reduzir a importância da LA. Vinte anos mais tarde, em 1998, contestando a tendência “reducionista” da LA associada ao ensino-aprendizagem de LE, o Programa do LAEL mudou seu nome para *Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*.

Com a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 1990, testemunhou-se a consolidação da LA como área de investigação, fato que lhe deu uma maior visibilidade dentro da comunidade científica, já que, a partir desse momento, surgiu uma representação política perante a sociedade.

Alguns anos mais tarde, Moita Lopes (1996) coloca a LA como uma área de investigação que produz pesquisa no campo das ciências sociais, tratando dos problemas de uso da linguagem no contexto escolar e fora dele, focalizando o processo e não o resultado. Ele afirma que a LA se configura como uma ciência aplicada, porque se propõe a resolver problemas, não se afastando, no entanto, da formulação teórica. Enquanto ciência social, a LA precisa olhar não somente a linguagem como também a cultura, a sociedade, o contexto e as relações entre as pessoas, o que coloca a interdisciplinaridade como necessidade premente do processo de entendimento de seu objeto de estudo, a linguagem.

Já no século XXI, Pennycook (2006) vê a Linguística Aplicada Crítica (LAC) não só com o intuito de atribuir uma dimensão crítica à LA já existente, mas transgressiva no sentido de propor questões até então “marginalizadas” pela LA, tais como ética, identidade, acesso, sexualidade.

Indo um pouco além da linha interpretativista, que olha o fenômeno e visa explicá-lo pela observação, hoje, a LA é vista com tendência crítica buscando a ação dentro dos contextos estudados. Além disso, constatou-se também que as pesquisas em LA, desde os anos 90, são bastante marcadas pela preocupação social (CELANI, 1998), o que demonstra uma nítida inquietação com a atual desordem social. A LA hoje está envolvida em um contínuo questionamento, uma vez que as questões relacionadas à linguagem também são questões políticas.

Este trabalho situa-se na LA de cunho mais crítico, aquela que busca

entender e transformar situações de conflito e de injustiças vividas pelos membros da sociedade (BYGATE, 2005 apud LIBERALI, 2006). Como precisa Liberali (2006), o caráter aplicado da LA advém da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que marcam as ações humanas, em vista de transformar as condições de existência dos sujeitos. A autora enfatiza ainda que é “essencial lembrar, como apontam Estefogo (2001), Bygate (2005), Rojo (prelo), Celani (2003), dentre outros, que é papel dos linguistas (*sic*) aplicados serem agentes de transformação das condições sociais injustas”.

Se Brumfit (1997) salienta que, para fazer pesquisa em LAC, é preciso que a pesquisa se preocupe em resolver problemas do mundo real. Esta pesquisa surgiu porque vi uma lacuna no que diz respeito ao ensino em francês para populações de baixa renda. Não se pode esquecer que, desde o final dos anos 70, essa língua teve sua importância extremamente reduzida do meio escolar público, ficando reservada principalmente à elite brasileira. Entendo que em um mundo tão marcado pelas pluralidades, essa experiência seria muito profícua para os alunos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos. Sendo assim, uma das justificativas para o presente trabalho é o desconhecimento dos alunos-participantes sobre culturas diferentes, principalmente a francófona. Cabe mencionar aqui, também, o difícil e, muitas vezes, escasso acesso a diferentes formas de diversão e a eventos culturais, notadamente por razões de cunho financeiro.

Considerando a convergência de áreas permitida pela LA, é necessário, segundo Rojo (2006), ter leveza de pensamento para poder transitar em outras áreas e se intitular Linguistas Aplicados. Dessa forma, esta pesquisa transdisciplinar se insere na LAC, pois foi desenvolvida a partir de dados produzidos em um contexto de ensino-aprendizagem, permeado por conhecimentos oriundos de diferentes áreas, tais como ciências sociais, matemática, teatro, francês, artes e música. Analisado à luz da LAC para essa investigação, o trabalho desenvolvido durante as oficinas temáticas em LI se constituiu como pólo aglutinador de diversas disciplinas, uma vez que a língua é o instrumento para se descobrir ou aprofundar conceitos científicos, tais como as noções de continente, país, estado e cidade.

Além disso, para a análise dos dados, buscou-se, em diversas fontes, as respostas à pergunta de pesquisa, a saber: na Linguística, na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia e na Pedagogia, como ilustra a Figura 1:

TRANSDISCIPLINARIDADE

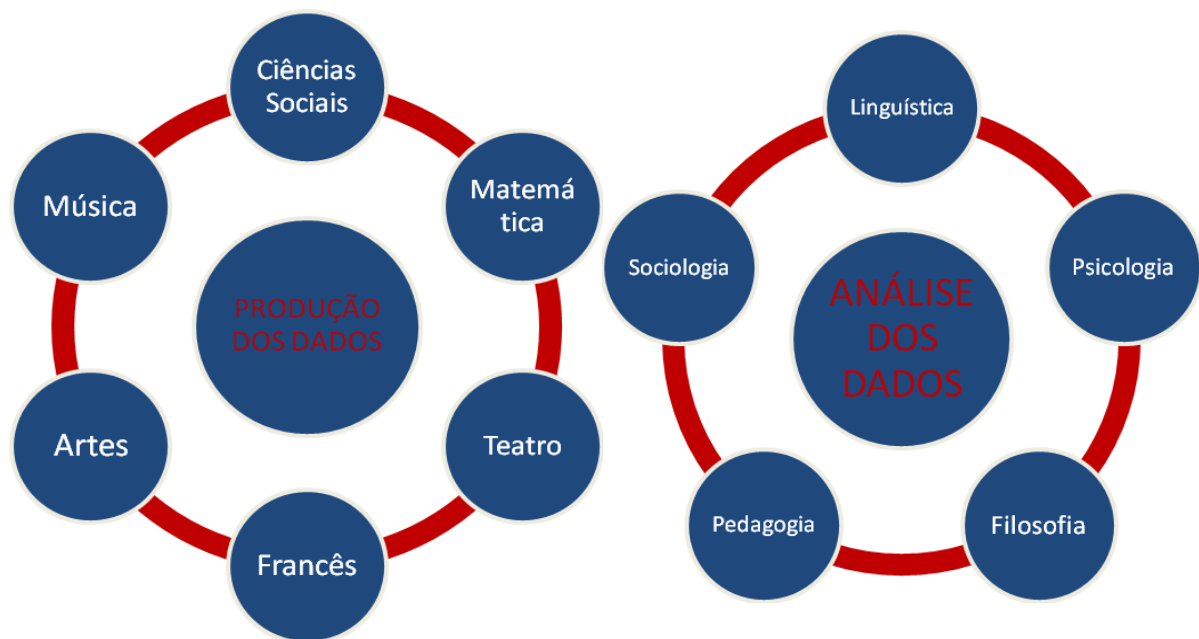


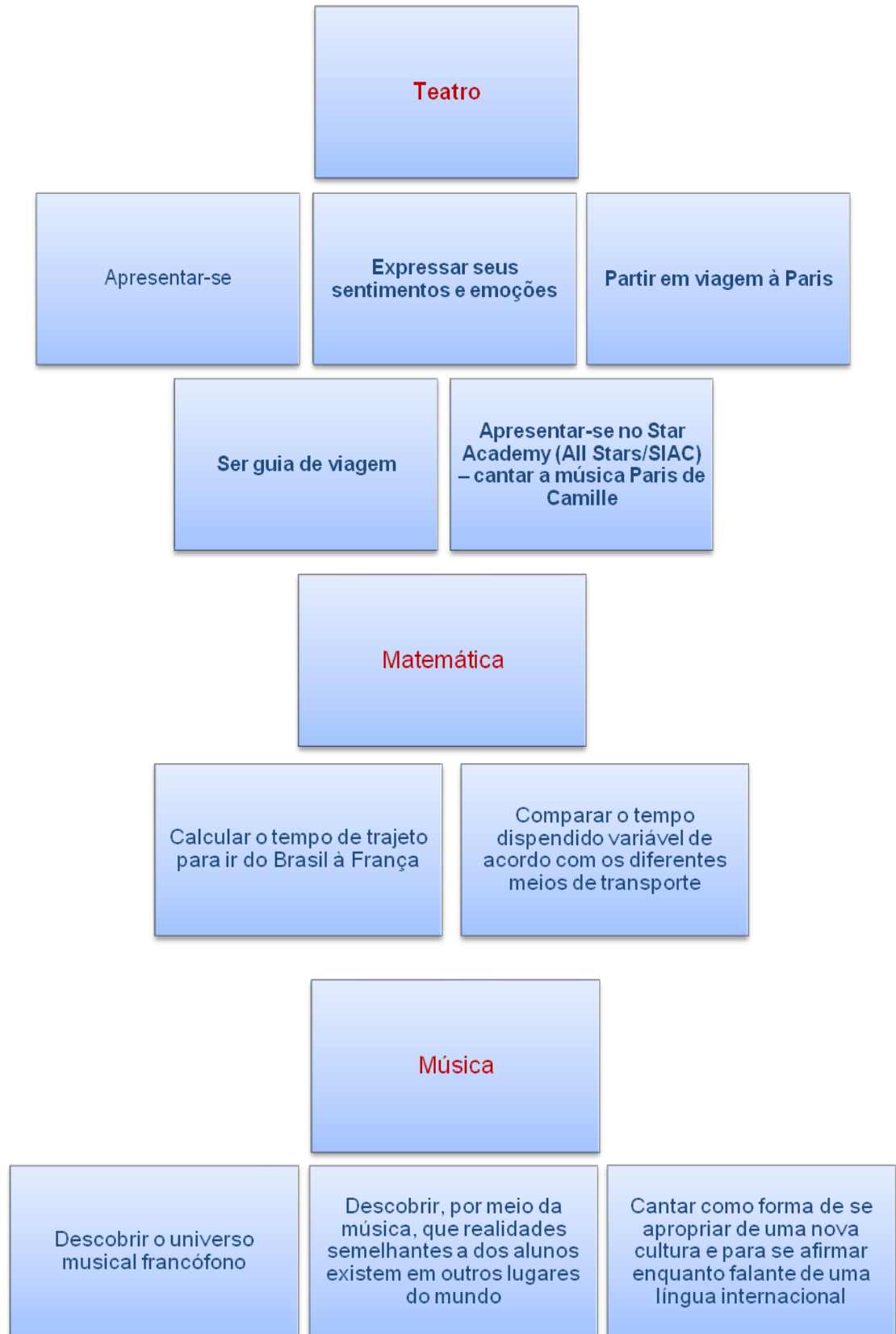
Figura 1: Transdisciplinaridade.

Dentro do contexto de coleta das oficinas temáticas em francês no Instituto Rogacionista, que será detalhado no capítulo metodológico, trabalhei com uma unidade temática cujo desenvolvimento exigiu que se buscasse diferentes áreas do conhecimento para elaborar as atividades trabalhadas em aula já que “não há como tratar a construção do conhecimento como algo fragmentado” (ROCHA, 2008, p. 27). Para Lousada (2004), a aprendizagem de uma LE deve propiciar, por meio do uso da língua como meio e não como fim, o aprofundamento de conteúdos oriundos de diversas áreas. Assim, no projeto EM, que será abordado posteriormente, fundamentei a prática no uso da LI como instrumento de comunicação para tratar dos temas transversais que norteiam nossas oficinas.

Pensando que a educação tem um compromisso com a construção da cidadania, os temas transversais tais como apresentados nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), foram articulados no projeto, com o intuito de favorecer a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental dos sujeitos.

Isso pode ficar mais claro na Figura 2, a partir dos pontos trabalhados por disciplina dentro do projeto de aulas nas oficinas temáticas.





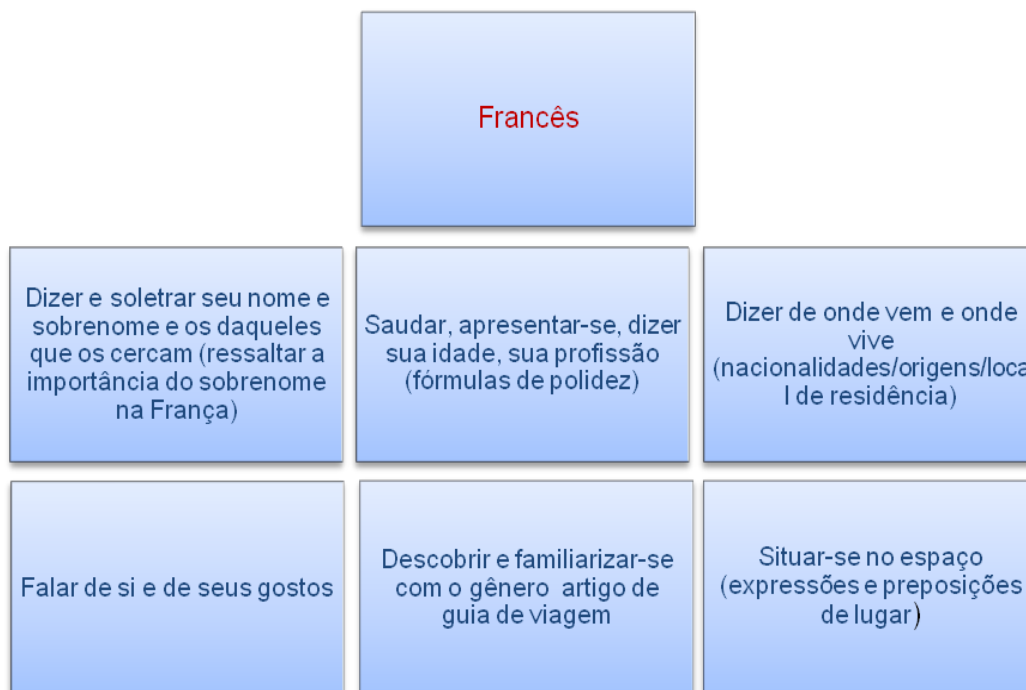


Figura 2: Pontos trabalhados por disciplinas.

Como apontado acima, a transdisciplinaridade se fez presente neste trabalho, tanto na fase de produção dos dados, como na fase de análise linguístico-discursiva e de interpretação. De acordo com os PCN (BRASIL, 2002), a LE pode ter uma função transdisciplinar no programa, pois ela pode auxiliar o processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica e, assim, contribuir para a construção da cidadania.

Dessa maneira, reafirmo a preocupação deste projeto com a transformação da realidade, desejando mostrar aos alunos participantes novas formas de agir na sua comunidade e saídas para a situação difícil na qual se encontram. Propõe-se, assim, a descoberta de novas culturas, novos povos, novas formas de agir, com o objetivo de desenvolver uma postura mais crítica em relação à própria realidade, reelaborando sua própria língua e cultura na busca pela compreensão da língua e cultura internacionais, podendo analisar criticamente seus conhecimentos de mundo e possíveis realidades futuras. Para tanto, o projeto teve como um dos objetivos, o de compreender que a LI, junto à LM, pode servir de ferramenta interdisciplinar na resolução de problemas cotidianos, favorecendo a postura crítica face à comunidade, visando promover a inserção social em LI, o desenvolvimento da cidadania e, igualmente, a vivência de situações que propiciem sonhar com o novo.

Segundo Pennycook (2001), pesquisar em LA significa colocar as desigualdades e as transformações sociais no centro do trabalho. Assim, este trabalho está intimamente ligado à concepção de pesquisa socialmente contextualizada, tendo como foco uma preocupação social. Ao escolher, como sujeitos de pesquisa, participantes pertencentes a um meio socioeconômico pouco favorecido, o projeto visou dar oportunidades de reconstrução da imagem dos alunos-participantes como cidadãos, questionando e reelaborando seus conhecimentos de mundo. Buscou, também, criar um espaço para o entendimento e utilização do que foi visto em sala de aula para possível transformação da sua realidade, trabalhando formas de exercitar a criatividade e a vivência de diferentes emoções, na busca de um entendimento comum e de uma participação efetiva nas performances transformadoras.

Para Pennycook (2001), a práxis em movimento é a LAC que busca, entre outras coisas, uma relevância social. Sob esse ponto de vista, esta pesquisa se encaixa na LAC já que explora a linguagem em contextos sociais, instaurando questões críticas relacionadas à inclusão, desigualdade, poder, desejo, diferença e resistência.

Segundo a visão de LAC, desenvolve-se pesquisa hoje, em um mundo em que as pessoas padecem por razões de poder e de desigualdades sociais e, essa realidade só poderá ser transformada, ao se escutar as “vozes do Sul” como meio de impedir o “vácuo social” (MOITA LOPES, 2006, p.103), aprendendo a lidar com as pluralidades, para aceitar que as pessoas são diferentes e propiciar a inclusão social.

CAPÍTULO 2

Algumas Palavras sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

“Aquele que não faz uso de todo o potencial de sua vida, de alguma maneira diminui o potencial de todos os demais.”

Nilton Bonder, em Alma Imoral (1998, p. 82)

Como explicitado no capítulo anterior, o foco desta pesquisa é a linguagem, mas como ela não acontece de forma desconexa e sim inserida em situações de atividade concreta, é preciso que se estenda sobre a TASHC. Base teórica das pesquisas do grupo LACE, essa teoria se define como o espaço no qual a linguagem aparece para constituir a atividade. Situa o ser humano como um sujeito social, histórico e cultural em relação dialética com o meio e com seus pares, com os quais interage por meio de instrumentos. Oriunda das discussões sobre atividade de trabalho com Marx e Engels (1845-46/2006), essa teoria vem sendo tecida, desde então, por Vygotsky (1931-33/2006, 1930/2004, 1930/2008a, 1934/2001, 1934/2008b), Leontiev (1977/2010), Engeström (2008) e, em nosso grupo, envolvendo reflexões realizadas por Bakhtin e o Círculo (1929/1977, 1979/2006).

2.1. A Produção de Conhecimento em Atividade

A teoria do materialismo histórico-dialético proposto por Marx e Engels (1845-46/2006) busca mostrar a evolução da sociedade ocidental, na qual a distinção entre os homens e os animais passou a existir no momento em que os homens passaram a produzir seus meios de vida, fato que decorreu de sua organização social. Nesse contexto, o conceito de produção é central, pois, com o aumento populacional, a produção torna-se a forma por meio da qual os indivíduos fazem trocas. Se a forma como os indivíduos produzem revela aquilo que são (MARX e ENGELS 1845-

46/2006), então essa forma de produção está em constante mudança, visto que o homem é um ser dinâmico e em mutação contínua. Para os autores, “cada nova força produtiva, na medida em que não é uma simples extensão quantitativa das forças produtivas conhecidas, tem como consequência uma nova constituição da divisão do trabalho” (p. 19). Ao falar em produção de conhecimento, é preciso que ela aconteça em atividade. Retomando os preceitos marxistas:

[...] o mundo sensível à sua volta não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesmo, mas antes, o produto da indústria e do estado em que se encontra a sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações [...] (MARX e ENGELS 1845-46/2006, p. 31-32)

Constata-se, assim a importância da bagagem sócio-histórica dos indivíduos no que se refere à produção de conhecimento. Essa bagagem só existe porque advém de relações sociais permeadas pela linguagem.

Os sujeitos se constituem na e pela linguagem e sua importância parece indubitável na produção de conhecimento, fato que já estava presente na obra de Marx e Engels:

[...] a linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce da necessidade, da carência de contatos com os outros homens [...] (1845-46/2006, p. 38).

Ao definir a TASCH como a teoria que estuda as “atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”, Liberali (2009, p. 12) traz a importância de se refletir sobre o conceito de atividade, para realmente compreender as bases teóricas que fundamentam nossa ação nos projetos de extensão do grupo LACE, e, por conseguinte, o contexto no qual os dados deste estudo foram coletados.

O motivo que leva o sujeito a engajar-se em toda e qualquer atividade humana, interagindo com o mundo e com os que o cercam, é o desejo de satisfazer suas necessidades. Assim, a atividade pode ser definida como o conjunto de ações realizadas por sujeitos agindo coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (LIBERALI, 2009). Sendo a necessidade, segundo Leontiev (1977), a falta consciente que permite ao sujeito ter um motivo para participar da atividade,

então em uma mesma atividade haverá indivíduos participando mobilizados por necessidades diferentes, ainda que agindo coletivamente. Dessa maneira, cada sujeito da atividade participa compartilhando um objeto que aparentemente é único, mas que, no fundo, é múltiplo. E como as necessidades dos diferentes sujeitos envolvidos podem assemelhar-se, mas nunca serão iguais, precisa-se criar regras para que as diversas necessidades sejam saciadas, porque, somente assim, o sujeito contribuirá na atividade.

Desse modo, os componentes de uma atividade podem ser mais bem compreendidos da forma indicada no quadro a seguir.

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio de divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou no produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN, HOLZMAN, 2002).

Quadro 1: Componentes de uma atividade. In: Liberali, 2009, p. 12.

Ao pensar que o objeto articula o idealizado, sonhado, desejado e o efetivamente concretizado (LIBERALI, 2009), concede-se a ele um aspecto multifacetado, assemelhando-se à ideia de processo, que, por sua vez, é marcado por diferentes concepções de objeto coexistentes na atividade colaborativa, na qual, juntos, diferentes sujeitos, atuam para suprir suas necessidades. Desse modo, a diversidade de objetos pode ser mais bem explicada ao se tomar como exemplo o conceito de valor, noção extremamente importante quando se fala de práxis revolucionária. A análise crítica da realidade vivida pelo sujeito, sua valoração concebida em função de suas experiências, e a consequente escolha de pontos passíveis de mudança, antecede o anseio de transformação.

Após tratar da produção na visão marxista, a visão sócio-histórica será discutida. Vygotsky (1934/2008), psicólogo que se preocupou em estudar o desenvolvimento humano, seguindo os passos do materialismo histórico, afirma que o desenvolvimento está sempre calcado no aprendizado e intrinsecamente relacionado ao contexto sócio-histórico no qual os sujeitos estão inseridos. O autor rompe com a linearidade e gradação propostas por Piaget, ao caracterizar o desenvolvimento como um processo dinâmico e dialético, que só pode ocorrer mediante o cruzamento de dois momentos: de um lado, o desenvolvimento dos “processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 42).

Nesse quadro, Vygotsky enuncia que o pensamento verbal encontra a sua unidade no significado da palavra, na medida em que para significar algo precisa-se recorrer tanto ao pensamento quanto à fala (VYGOTSKY, 1934/2001). O pensamento verbal não poderia, então, ser visto como algo natural e inato visto que o desenvolvimento de seus dois elementos constitutivos é permeado pelas experiências sócio-culturais, logo, o pensamento verbal é “uma forma histórico-social” (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 149) de comportamento.

Não se pode falar em produção sem falar em atividade e, para Vygotsky, falar em atividade revolucionária implica a mudança da totalidade histórica (NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002). Vygotsky relaciona a sua teoria à visão marxista ao creditar às mudanças na sociedade, as transformações na vida humana que são frutos de atividades mediadas. A relação sujeito-mundo, que se constituiu como direta em seu surgimento, vai se transformando a partir da visão marxista e, mais tarde, com Vygotsky que introduz a ideia do uso dos instrumentos concretos e psicológicos como mediadores dessa atividade (VYGOTSKY, 1934/2008). A razão dessa transformação é que a vida passou a implicar algo além das condições naturais de existência: as condições de desenvolvimento do homem. A criação dessas novas condições de existência vai convergir para as relações sociais historicamente produzidas onde reside a origem das funções mentais superiores,

Segundo a teoria vygotskiana, a consciência emerge das relações significativas desenvolvidas entre os seres humanos em contextos de atividade, mediados pela linguagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente relacionados, pois a linguagem tem papel fundamental como

instrumento e resultado da mediação, já que ela permeia e constitui as atividades, mediando-as e proporcionando aprendizagem e desenvolvimento.

Ao defender que as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas por meio da criação e do uso dos signos, Vygotsky (1930/2008) ressalta o papel preponderante da linguagem nos sistemas de atividade. Isso porque, a transformação do objeto da atividade acontece pela linguagem, que é produto e meio de comunicação entre pessoas, tomando parte na produção de conhecimento (LEONTIEV, 1977). Para Vygotsky, a linguagem é um meio de constituição do sujeito e não só de comunicação e o processo de formação de conceitos é uma etapa importante do desenvolvimento desse sujeito histórico-social.

O autor distingue dois grupos: os conceitos cotidianos ou espontâneos, tudo o que é fruto de experiências pessoais e concretas da criança, vivenciadas no âmbito cotidiano, e os conceitos científicos, conhecimentos decorrentes de situações formais de ensino-aprendizagem, vividas no âmbito escolar. Na perspectiva vygotskiana, o processo de formação de conceitos é único e caracterizado pela constante influência que um exerce no outro, tendo sempre como base a perspectiva dinâmica e monista de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/2001). Dessa forma, o ambiente escolar assume um papel central no desenvolvimento do sujeito histórico-social e é nesse contexto que a ZPD assume importância vital.

2.2. A Zona de Desenvolvimento Proximal e a Constituição do Sujeito

Diante do panorama traçado (e dada a importância da experiência escolar na constituição do sujeito), o conceito de ZPD surge como central na teoria sócio-histórico-cultural. Para estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky traz o conceito de ZPD para o qual ele define que existe um nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança consegue fazer por si mesma, e um nível de desenvolvimento potencial, que poderia ser definido pelo que a criança consegue fazer com a ajuda do outro:

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY 1934/2008, p. 97)

O conceito de ZPD já foi inúmeras vezes revisto desde que foi criado por Vygotsky até os dias de hoje. Newman e Holzman (1993/2002) ampliam a sua definição, caracterizando a ZPD como o espaço entre o “ser” e o “tornar-se”, colocando o desenvolvimento de todos os participantes da atividade como foco central do processo.

Mais tarde Magalhães (2009, p. 70) definiu a ZPD como um espaço de criação, um “lócus de construção colaborativo-crítica”: colaborativo, porque pressupõe a formação coletiva em que os participantes aprendem uns com os outros, e crítica, porque o questionamento é necessário para que a colaboração se organize em torno de uma linguagem calcada na argumentação.

Atualmente, o grupo LACE concebe a ZPD como um movimento ecológico-colaborativo de transformação mútua e contínua do que somos, no que nos tornamos⁸. O termo “movimento” remete à ideia de dinamismo e transformação; já “ecológico” reforça a completa interdependência, retomando o conceito de “*affordance*” (VAN LIER, 2000), ao expandir a relação dialética para além da fronteira humana, por considerar que tudo está imbricado e que mesmo as condições materiais têm impacto na forma de agir do sujeito. A noção de “colaborativo” significa uma ação voluntária de agir em conjunto, para ir além de “*si*” e do “*nós*”, constituindo mais do que simplesmente agir junto. A “transformação”, por sua vez, expressa a ideia de expansão, do modo como o movimento se dá; já o termo “mútua” se aproxima de interdependente. O adjetivo “contínuo” transmite a ideia de infinito, enquanto que a perspectiva monista-colaborativa é marcada pela presença do verbo “somos”. Por fim, a escolha da estrutura “de... em...” busca resgatar a noção de historicidade do processo.

O quadro, a seguir, tem a intenção de retomar as ideias que basearam as escolhas lexicais da definição coletiva de ZPD.

⁸ Essa definição foi desenvolvida em conjunto pelos alunos e professora em 25 de novembro de 2009 na aula da disciplina de pós-graduação “Sala de aula, linguagem, emoção e atividade” do LAEL/PUC-SP, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali.

Movimento	Dinamismo e transformação
Ecológico	Conceito de “affordance” (VAN LIER, 2000) Relação dialética Noção de completa interdependência
Colaborativo	Ação voluntária Agir em conjunto para ir além de si e do nós
Transformação	Expansão
Mútua	Interdependente
Contínua	Ideia de infinito
Do que somos	Ideia monista-colaborativa (no eu tem o nós e no nós tem o eu)
No que nos tornamos	De...em...= historicidade

Quadro 2: Escolhas lexicais na definição coletiva de ZPD.

O conceito de ZPD está intimamente ligado aos conceitos de conhecimento cotidiano e científico. A ZPD precisa organizar-se nesse duplo movimento, partindo tanto do cotidiano para o científico como do científico para o cotidiano rumo à produção criativa do conhecimento. Repensar esses conceitos e estabelecer uma ponte entre eles é crucial para o âmbito escolar. Isso permitirá que os alunos participem da atividade e saiam dela enriquecidos com algo novo, estando, dessa forma, munidos de instrumentos para a sua transformação e a de seu entorno.

Juntamente a essas ideias de conhecimento cotidiano e científico também há a relação fundamental entre teoria e prática. Ao desejar que o ambiente escolar seja a mola propulsora da transformação, precisa-se pensar em um processo de ensino-aprendizagem no qual esse conhecimento científico, falado acima, seja tratado não apenas teoricamente. Ao estabelecer a relação conhecimento cotidiano-prática e conhecimento científico-teoria, viabiliza-se uma relação dialética imprescindível para uma produção criativa de conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento científico colocado como condição para a elucidação do conhecimento cotidiano e vice-versa, cria para o sujeito possibilidades de superação ao trabalhar por meio de uma análise crítica de sua realidade.

Como discutido anteriormente, o ambiente escolar poderia ser, entre outras coisas, o lugar da produção do conhecimento científico por excelência. Nesse sentido, segue a visão de Vygotsky acerca do que realmente acontece nessa esfera:

Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema 'complexo' de aprendizado que, segundo se acreditava, estaria adaptado às formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento. (1934/2008, p. 130)

Segundo o autor, a escola precisa ser um ambiente onde se almeje o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade. Para tanto, as interações em sala de aula precisam ser concebidas de forma a criar ZPDs que propiciem a produção criativa de conhecimento. A questão da produção criativa, como coloca Liberali (2008, 2009), implica sujeitos em atividade que compartilham significados (VYGOTSKY, 1934/2001), por meio da expressão coletiva de seus sentidos individuais. Assim, construirão novos sentidos diante dos novos significados compartilhados. Nesse movimento, em futuras atividades, a produção criativa ocorre quando “novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade” (LIBERALI, 2008, p. 89). Esse ponto é importante, porque, embora aprendizagem e desenvolvimento estejam em constante relação, sabe-se que não caminham juntos, sendo o que Vygotsky parece sugerir ao afirmar que “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (1934/2001, p. 303).

Aprendizagem que motiva é aquela que trabalha na ZPD, formando indivíduos que sejam capazes de, por meio desse novo contexto, no qual se constituíram, transferir experiências para futuras situações vivenciadas. Conforme Vygotsky, “o processo de aprendizado [...] incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas” (1934/2008, p. 93).

Considerando que a escola precisa ser um ambiente onde se almeje o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, é necessário pensar em criar ZPDs para que esses sujeitos se desenvolvam plenamente. No entanto, não se pode resumir o sucesso das ações educativas a esse aspecto. Sendo o espaço físico da sala de aula parte integrante desse complexo processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar esse espaço com atenção.

Abordagem ainda pouco aclamada no meio educacional, segundo Amigues

(2002), a escola francesa da ergonomia vai ao encontro de outras correntes que buscam estudar a ação do professor em situação de interação. Nessa concepção, “a partir de prescrições feitas ao professor, seu trabalho consiste em organizar as condições de estudo dos alunos”, assumindo, assim, papel de regulador na gestão do trabalho junto a grupos de alunos (AMIGUES, 2002, p. 243).

O autor aponta que, em uma sala de aula constituída por interações, tanto os conteúdos como suas formas de trabalho, muitas vezes não podem ser previstos, de onde surge a necessidade de que o professor reconstrua seu meio de trabalho constantemente, durante a aula em curso e, juntamente com seus alunos. O que, à primeira vista, pode parecer uma faceta criativa, pode tornar-se uma frustração para o professor, pois essa reconstrução muitas vezes implica em uma transformação do objeto da atividade inicialmente prevista por ele.

Buscando a aprendizagem, o professor organiza o “ambiente de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p. 50). Ainda segundo esse autor, “o ambiente-aula desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre para sua própria ação” (p. 48).

Tendo tratado da atividade e discutido o conceito de ZPD, que é central para a questão da produção de conhecimento, mostrarei a seguir como inserir a atividade na prática da sala de aula.

2.3. A Atividade Social

O conceito de atividade social remonta à Marx (1845-46/2006), ao enxergar a relação sujeito-objeto como uma relação dinâmica que, invariavelmente, estabelece uma nova realidade. Essa atividade tem a função de orientar o sujeito no mundo objetivo (LEONTIEV, 1977) e é inerente ao mundo social.

Segundo Newman & Holzman (1993/2002), Marx criou a metodologia da práxis revolucionária para transformar a realidade social, entendendo a atividade

revolucionária como toda atividade humana que tenha como fim a mudança de totalidade. É nesse ponto que se pode falar da visão dialética na constituição do sujeito na medida em que “nunca somos fundamentalmente mudados, como seres humanos, exceto na medida em que (por nossa atividade revolucionária) mudamos fundamentalmente outras coisas” (NEWMAN & HOLZMAN, 1993/2002, p. 61)

Embora em sua obra, Marx e Engels considerem a atividade social, a divisão de trabalho, a produção e a linguagem sob a ótica da formação societária, as ideias materialistas dialéticas também podem sustentar a ação em sala de aula. Embora os autores façam a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, numa visão monista-dialética, considerando que mente e corpo são indissociáveis, pode-se entender que também a produção e pensamento formam uma unidade. Essa visão permite fazer uma correlação entre os pressupostos teóricos marxistas e as práticas escolares, pensando na educação como uma atividade de produção, na qual a divisão do trabalho só se desenvolve quando os sujeitos entram em contato uns com os outros.

Por se tratar de transformar o mundo, Sánchez Vázquez (2007) sustenta sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo. Apontando que a atividade humana se destaca das demais por se adequar a fins estabelecidos pelo homem no plano de sua consciência, o autor distingue dois tipos de atividade humana: a atividade prática e a atividade teórica. Retoma, assim, a distinção feita por Marx entre contemplação (teoria) e prática, por meio da qual ele criticava Feuerbach que concebia a relação homem-natureza como uma relação contemplativa (teórica) e desligada da prática, ou seja, não engajada na transformação do mundo.

O que distingue os dois tipos de atividade é a natureza das matérias-primas, dos instrumentos e dos resultados obtidos por meio da ação⁹. Enquanto na atividade prática esses elementos são de natureza real e objetiva, na atividade teórica eles se constituem como elementos subjetivos e psíquicos. Ao fazer essa distinção, compreende-se melhor quando Sánchez Vázquez (2007, p. 219) explica que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.” Para ele, a práxis teórica não existe na medida em que a atividade teórica tem como resultado conhecimentos que

⁹ Atividade é, para Sánchez Vázquez, sinônimo de ação.

podem transformar a realidade somente no plano das idéias, isto é, idealmente e não realmente. Como indica o autor, na atividade teórica a “realidade efetiva permanece intacta”, assim, a práxis é considerada a atividade prática material por meio da qual o sujeito transforma objetivamente uma matéria.

Assim, em uma atividade desenvolvida no âmbito escolar, pode-se distinguir tais conceitos, quando cada aluno é pensado como uma força produtiva potencial e única, cujo modo de agir repercute não somente na divisão do trabalho na atividade, mas nessa última como um todo. Por essa razão, é necessário partir da análise do sujeito em sua atividade real, “na vida que se vive”.

A perspectiva de Atividade Social dentro da abordagem sócio-histórico-cultural adotada pelos membros do grupo LACE no projeto EM, consiste em trabalhar a atividade real humana na sala de aula, transformando diferentes atividades em objeto de ensino-aprendizagem.

A proposta de trabalhar a Atividade Social como base para o ensino-aprendizagem em LI vem sendo desenvolvida há alguns anos pelo grupo LACE em seus Projetos de Extensão e em trabalhos de consultoria¹⁰. Com base nos conceitos anteriormente aprofundados a respeito da atividade e seus elementos, aproveito para ilustrar o conceito de Atividade Social que foi o norte das ações docentes do projeto EM, por meio de um exemplo da Atividade Social desenvolvida durante as oficinas temáticas em LI, onde coletei os dados para este trabalho.

Na atividade intitulada “*Viagem à Paris para participar do programa Star Academy*”, os sujeitos eram turistas brasileiros no avião ou em Paris, agente de viagem, motorista do ônibus, vendedor de entrada de ponto turístico, guia de viagem, comissária de bordo, parisienses, turistas, júri. Esses sujeitos tinham como objeto conseguir acompanhar a visita guiada, escolher uma bebida ou a comida no avião, participar do programa musical, descobrir lugares interessantes para visitar e descobrir a cidade. Esses objetos foram trabalhados por meio de instrumentos como gêneros orais e escritos (conversa na agência de viagens, visita guiada ao museu), conceitos científicos e cotidianos para participar da atividade, bilhete de avião, mapa da cidade, globo, guia de viagem e músicas.

¹⁰ Em 2001, Liberali coordenava trabalhos, com Shimoura, Lousada, Abreu e Zinni, sobre Atividades Sociais no ensino de LE em escolas de educação infantil e fundamental.

As regras que balizaram as atividades foram as regras e valores para participar de uma visita guiada, um concurso de música, uma viagem de avião ou uma solicitação de informações. A comunidade consistiu nos candidatos do concurso e seus familiares, na comunidade francesa e turística na França e em espectadores do programa musical. Como divisão de trabalho, houve, por exemplo, o guia se apresentando, destacando os monumentos, tentando seduzir os turistas, verificando a compreensão dos turistas, respondendo a perguntas dos turistas e esperando uma gorjeta. Os turistas, por sua vez, escolhem o monumento ou a excursão, compram o ticket da visita, acompanham (ou não) a visita, indagam, dão gorjetas ao final da visita.

A imagem abaixo busca ilustrar os componentes da Atividade Social trabalhada de forma esquemática.

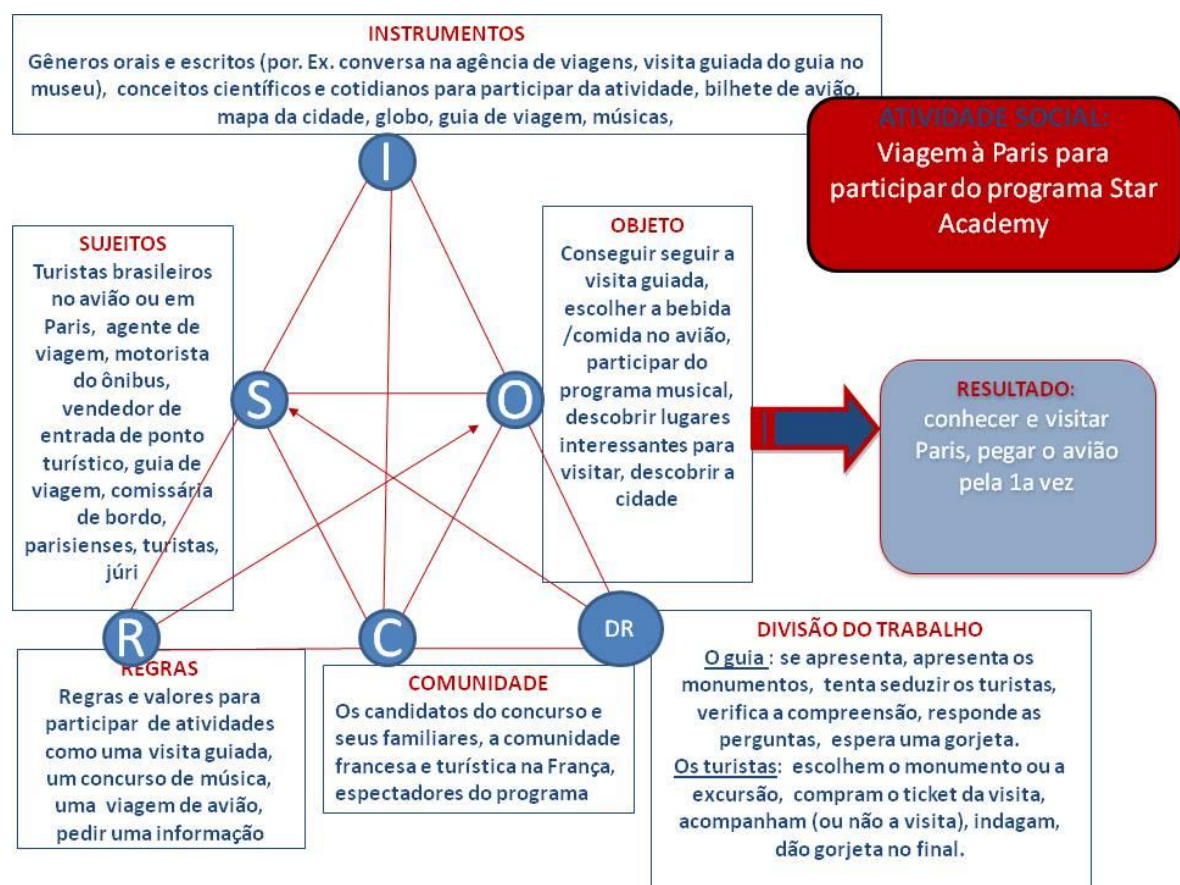


Figura 3: Componentes da Atividade Social – Viagem à Paris.

Tendo detalhado os componentes da Atividade Social, parece-me

interessante, refletir sobre os instrumentos para a elaboração da performance¹¹: os gêneros. Bakhtin (1979/2006, p. 262) afirma que cada esfera de comunicação é marcada por “tipos relativamente estáveis de enunciados” que têm funções sociais específicas e que, inseridos nessa perspectiva de trabalho com Atividades Sociais, se colocam como instrumentos para a participação efetiva dos sujeitos na atividade, dotados de maior poder de ação na medida em que dispõem dessas práticas discursivas.

Segundo Liberali (2009, p. 14):

Na realização das Atividades Sociais, os gêneros primários e secundários são vistos como instrumentos para a participação efetiva dos sujeitos. A apropriação desses gêneros, de forma crítica e transformadora, torna-se um poder para participar de diferentes esferas da vida humana mais plenamente.

Concebendo os gêneros como “habitats para a ação”, Bazerman (2006) descreve as atividades sociais como um sistema de ações organizadas a partir de situações socialmente padronizadas de interação, nas quais se partilham significados com vistas a propósitos práticos.

Considerando a questão do ensino-aprendizagem na perspectiva da atividade social, o ensino dos gêneros aparece como instrumento dentro do sistema da atividade, favorecendo a criação de novos instrumentos que permitirão aos alunos agir efetivamente e criticamente no mundo que os cerca, mudando suas realidades.

Sen (2000, p. 322) elucida bem essa questão, ao tratar de responsabilidade individual, ele diz “cada um é responsável pelo desenvolvimento e pelas mudanças no mundo em que vivemos” e não há nada que possa substituir essa responsabilidade individual. Em uma ação de cunho educativo, as práticas sociais envolvendo a LI devem partir de aspectos da cultura local ou global. Somente dessa maneira será possível, segundo Rocha (2008, p. 27), promover “a reflexão, a experiência do conflito e da heterogeneidade, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno e a transformações nas relações humanas”.

Em seu texto “*Creativity in the Making*”, Moran e Jonh-Steiner (2003) colocam a criatividade como um processo individual e social, permeado pela tensão dialética entre os processos sociais de internalização e externalização. Retomando o trabalho

¹¹ O conceito de performance será explorado no capítulo 3 : Visão monista: cognição e afeto.

de Vygotsky em *Psicologia da Arte*, estes autores concebem a arte como técnica social da emoção; ao vivenciar a arte, a emoção torna-se individual. Isso é interessante, porque, ao se pensar nas tarefas propostas na atividade social, as atividades artísticas sempre foram concebidas com o objetivo de favorecer a participação dos sujeitos na atividade não como meros reprodutores, mas como seres criadores.

Com o intuito de cada vez mais fortalecer os vínculos da escola com a vida, a proposta de ensino-aprendizagem pela Atividade Social se configura como uma “forma de ensinar pautada por uma reflexão sobre a vida” (LIBERALI, 2009, p. 12), trazendo, assim a ideia da “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845-46/2006, p.26) para dentro da sala de aula, pois como aponta Liberali (2009, s/p) se desejamos dar sentido à nossas práticas docentes, “precisamos estabelecer laços entre a escola e a vida”.

Após essa reflexão sobre os conceitos de atividade e ZPD por meio dos quais busquei explicitar o arcabouço teórico, tratarei, a seguir da visão monista na qual este estudo se baseia, concebendo cognição e afeto como uma unidade dialética presente na atividade de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3

Visão Monista: Cognição e Afeto

*“C’est uniquement en mouvement
qu’un corps montre ce qu’il est. ”*
(VYGOTSKY, 1934/2008, p. 68)

“É somente em movimento
que um corpo mostra o que é.”
(VYGOTSKY, 1934/2008, p. 68)

O capítulo anterior tratou do conceito de ZPD como o movimento do que somos no que nos tornamos. Nesta parte, será analisada essa transformação, pela perspectiva do conceito vygotskiano de brincar, situando-a dentro da concepção monista de desenvolvimento que concebe o ser humano como um todo indivisível.

3.1. Aprender Brincando pela Performance

Conceber o ambiente escolar de acordo com essa concepção monista significa pensar na unidade entre conhecimento espontâneo e científico, corpo e alma, afetividade e cognição na elaboração de atividades escolares. Uma via interessante de trabalho nessa direção tem sua origem em um conceito vygotskiano muito importante para a constituição do sujeito: a atividade de brincar.

Por meio do brincar, Vygotsky ilustra a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, por essa razão, Holzman (1993/2002) define essa atividade como revolucionária. Já foi mencionado que o sujeito participa de uma atividade, mobilizado por uma necessidade que deseja satisfazer. Como a maturação das necessidades é um traço do desenvolvimento, olhar para essas necessidades é uma forma de compreender esse avanço, adequando as brincadeiras para que elas correspondam às necessidades da aprendizagem em desenvolvimento.

Para Vygotsky (1930/2008), toda brincadeira é marcada pela criação de uma

situação imaginária e, ao brincar, a criança tem a possibilidade de se libertar das restrições impostas pelas situações reais nas quais se inspira para criar a sua brincadeira. No entanto, a brincadeira se constitui como um paradoxo na medida em que a criança tem a liberdade de escolher suas ações, embora essas ações sejam subordinadas aos significados dos objetos, criando uma “liberdade ilusória”. Segundo Holzman (2009), “esta interação da imaginação – que liberta – e regras – que restringem – é a chave para o potencial em desenvolvimento da brincadeira”.

Assim, o brincar se constitui como uma grande fonte de desenvolvimento, pois cria uma ZPD da criança, fazendo com que ela aja além do comportamento habitual de sua idade, por se constituir como uma atividade de regra-e-resultado e não regra-para-resultado. É por meio do brincar que a criança “começa a agir independentemente daquilo que se vê” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 114), exercita-se ocupando diferentes papéis sociais e incorpora práticas como forma de inserção social, tanto no sistema da sociedade quanto em suas atividades. Para esse autor, ao brincar, o sujeito atua criando zonas de possibilidades futuras, na medida em que atua no plano imaginário, indo além de suas possibilidades imediatas. Liberali (2009, p. 19) enfatiza a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “cria a base para a integração com a vida, pois se organiza como uma atividade que recria as atividades da vida para permitir sua apropriação”.

Segundo Holzman (2009), existem três sentidos do brincar extremamente importantes para a aprendizagem em desenvolvimento: o brincar livre, o jogo regrado e as brincadeiras teatrais ou performances. Na situação imaginária criada para o brincar livre, o significado domina a ação e as regras têm sua origem na situação criada. Já o jogo regrado pressupõe o estabelecimento de regras que tendem a dominar a situação imaginária criada. O terceiro tipo de brincar, as brincadeiras teatrais improvisadas ou performances sem roteiro, aproxima-se do brincar livre, pois os aspectos cognitivos e emocionais dessa forma de brincadeira são gerados e gerenciados pelos próprios participantes da atividade de brincar.

O conceito de performance que fundamenta o trabalho com Atividades Sociais (LIBERALI, 2009) é, portanto, um termo nascido do conceito de brincar do Vygotsky, mas que hoje também tem suas bases na terapia social da atuação (ou da performance), ramo da psicologia performática no qual se especializou o *East Side Institute*. Local onde trabalha a neo-vygotskiana Lois Holzman, referência neste

trabalho, este instituto americano de psicoterapia e centro de pesquisas e treinamento para o desenvolvimento humano e de comunidades, sediado na cidade de Nova Iorque, tem como base de seu trabalho a atividade de performance como uma prática terapêutica e educacional que auxilia crianças e adultos a construir ativamente ambientes nos quais eles podem criativamente atuar, sendo, ao mesmo tempo, quem eles são e quem eles estão se tornando (HOLZMAN, 1999b; NEWMAN & HOLZMAN, 1996; 1997).

A atuação é um modo de ir além de 'quem nós somos' e criar algo novo... Particularmente em ambientes educacionais nós somos frequentemente relacionados muito mais a "quem nós somos" e raramente encorajados e apoiados a atuarmos para além de nós mesmos ou a fazermos o que não sabemos. Com isso, deixamos de continuamente criar "quem estamos nos tornando". Nós acabamos ficando tão amedrontados de experimentar outros papéis que desistimos de criar novas formas de atuação para a nossa pessoa. Então nos agarramos a uma identidade [...] (HOLZMAN, 2005, p. 88).¹²

Ao vivenciar certas práticas sociais, o indivíduo está em permanente reconstrução de sua identidade, já que a interação, com seus semelhantes, mostra-lhe novas formas de ver a sua realidade por meio de uma análise do que é e do que poderia ser sua vida. Gee (2000-2001) aponta que essa identidade jamais é fixa, pois existe em sincronia com o contexto do indivíduo, aspecto em constante mutação. Os fatores culturais e o contexto dos aprendizes se revelam extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 1994), na medida em que se configuram como elos entre o velho e o novo, entre o conhecimento de mundo trazido pelo aluno e o conhecimento construído pelo mesmo, tornando o processo mais significativo.

Como explicitam Moran e John-Steiner (2003), por meio do brincar, a criança se aproxima do mundo do adulto, começa a se apropriar de diferentes sentidos, aproximando-se, desse modo, culturalmente de significados. Um dos maiores valores do brincar é o fato de favorecer a aprendizagem dos papéis sócio-culturais, funcionando de ferramenta instrumental de mediação da relação do indivíduo e a

¹² Tradução do original por Japiassu. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=87>. *"Performing is how we learn and develop. It is through performing, doing what is beyond us...In educational settings in particular, we are too often related to as 'who we are' and rarely encouraged and supported to creatively perform beyond ourselves to do what we don't know how to do so that we can continuously create who we are becoming. We become so skilled at acting out roles that we no longer keep creating new performances of ourselves. We develop an identity as 'this kind of person'".*

cultura. Assim, Holzman (2009) enfatiza que o potencial de desenvolvimento do brincar está na atividade performática, por meio da qual as crianças, ao encenar papéis, “experimentam” os papéis que em breve assumirão na “vida real”.

Liberali (2009), baseada em Veresov, diz que a palavra *stage*, entendida como o lugar onde o desenvolvimento dramático acontece, é a base da discussão do conceito de performance por se constituir como a arena onde os participantes assumem o papel não só de espectadores, mas de *performers improvisadores*, atuando nessa nova realidade.

Em busca da prática transformadora, Holzman (1997) propõe que se trabalhe em várias etapas, sendo a brincadeira livre a primeira delas. Com o intuito de dar voz aos sujeitos participantes da atividade, essa performance inicial é impregnada de conhecimentos cotidianos trazidos por eles que, assim, contribuem de forma colaborativa. Pouco a pouco, performance após performance, esses sujeitos percebem-se capazes de participar de outras atividades por serem sujeitos criadores e criativos.

Um ambiente favorável à aprendizagem é aquele que oferece espaço para que cada sujeito possa desenvolver-se em todas as suas potencialidades, e isso só é possível para aqueles que assumem riscos. Sair do conforto do já sabido, rumo ao desconforto do desconhecido e, assim, descobrir-se forte o bastante para lidar com o novo, transformando sua realidade imediata, é o que se almeja, ao trabalhar com essa prática na sala de aula.

Eis a aprendizagem libertadora e revolucionária, que incita o sujeito a agir, lançando mão daquilo de que dispõe em um dado lugar e momento histórico. Holzman (1997, p. 73) entende que, por meio da performance, os participantes “criam quem são por serem quem não são” indo além de si mesmos, ao assumir um outro e, ao fazê-lo, “os sujeitos criam outras formas de relacionar-se consigo mesmos, com outros, com o mundo a sua volta” (LIBERALI, 2009, p.19; baseada em Holzman, 1997, e Lobman e Lundquist, 2007).

Como bem salientam Lobman e Lundquist (2007), os indivíduos são compelidos a improvisar em suas vidas a todo instante, pois “ninguém recebe um script ao nascer aconselhando-o a decorar suas vidas antes de viverem (participarem da vida). Todos improvisam todos os dias” (LOBMAN & LUNDQUIST,

2007, p. 2)¹³. A performance aparece, então, como um brincar, como base para trazer a atividade social (a vida que se vive) para a sala de aula.

Um ponto importante é pensar que ao colocar o sujeito na performance, busca-se integrar em um só momento diversos conceitos-chave para a participação na atividade, isto é, valores, conhecimentos científicos e cotidianos, linguagem e aspectos afetivo-emocionais e que, ao fazê-lo, permite-se que os sujeitos vivenciem a atividade em sua totalidade, indo muito além de uma simples atuação de papéis.¹⁴

Lobman e Lundquist (2007) ressalta que a performance é uma constante de nossa existência em sociedade, assim, nada mais importante do que inseri-la em nossas práticas pedagógicas, criando um ambiente criativo-colaborativo no qual cada um contribui para a aprendizagem dos demais.

No decorrer do projeto de oficinas temáticas em francês, várias foram as performances trabalhadas, como: vivenciar a experiência de ser um guia turístico nas ruas de Paris ou de seguir uma visita guiada no mesmo local; vivenciar a experiência de pegar um avião como passageiro ou de exercer seu trabalho de aeromoça/comissário de bordo durante um voo rumo a Paris; apresentar sua performance artística em um programa de televisão como Star Academy, entre outros.

Rodrigues (no prelo) pontua que, ao improvisar e, assim, formar um palco de ações inovadoras, permite-se que os alunos passem de espectadores a protagonistas de seus avanços. Dessa forma, ao colocar o sujeito na performance, a ele são oferecidas chances de atingir o desenvolvimento real tão valorizado por Vygotsky.

Pode-se, portanto, admitir o papel fundamental das performances na práxis transformadora, uma vez que, por meio delas, as experiências vividas poderão ser multiplicadas, despertando múltiplos e variados desejos nos sujeitos. A performance aparece, aqui, como a possibilidade de vivenciar algo que os sujeitos não

¹³ Tradução nossa do trecho: “no one is given a script at birth and advised to memorize their lives before they participate in life. Everyone improvises every Day” (LOBMAN, 2007, p. 2).

¹⁴ Vale ressaltar que quando esse gênero é mencionado, para trabalhar o ensino-aprendizagem em LI, não se refere ao conceito de role-play. Role-Play seria uma modalidade de trabalho em grupo, na qual cada participante assume um papel em uma situação particular, para realizar uma atividade oral fictícia. Já o conceito de performance adotado, é algo mais amplo que leva os participantes a atuarem cada um com seu papel social, em uma situação do mundo real criada na classe.

necessariamente terão oportunidade, algo que, antes de ser “vivido” em sala de aula, talvez nunca tenha sido considerado como possibilidade em suas realidades imediatas, por exemplo, as performances ligadas à atividade social “Viagem à Paris”.

Considerando a realidade social das comunidades nas quais essa proposta tem sido desenvolvida, não é difícil perceber que essas possibilidades tornam-se ainda mais remotas e distantes. Como desejar, porém, o desconhecido? Como ter vontade e sonhar com algo do qual nem se sabe a existência? O trabalho com Atividades Sociais aparece para responder a essas indagações, já que, segundo Espinosa (1677/2005: III, IX, escólio, p. 208), “o desejo é o apetite consciente de si mesmo”. Para o autor, o fato de julgar que algo é bom, não faz o sujeito desejá-lo ou agir em sua direção, ao contrário, ele só é bom, porque é desejado e o indivíduo se esforça por ele.

Nesse contexto, a distinção de vontade e desejo é relevante, já que eles influirão diretamente na atividade humana. A vontade existe quando o sujeito não tem clareza quanto aos meios de obter o que anseia, enquanto o desejo implica um conhecimento do objeto que vai mobilizar a sua ação, constituindo-se, dessa maneira, como a consciência da vontade. Para Comte-Sponville (1999, p. 192), baseado em Espinosa (1677), “todo desejo é potência de agir ou força de existir (*‘agendi potentia sive existendi vis’*), potência de viver, pois, é a própria vida como potência”.

Espinosa defende que o desejo pressupõe a ação, por isso, somente após tomar conhecimento de algo, o sujeito verá despertar seu desejo e se sentirá mobilizado para agir. Nessa linha, as possibilidades futuras criadas pelo brincar e pelas performances, podem se transformar em vontade e em decorrente desejo na busca da participação na atividade.

É importante ressaltar que daqueles indivíduos sem oportunidades, não são tiradas apenas possibilidades imediatas de ser e de agir no mundo, mas também são privados de assumir a sua responsabilidade face a suas vidas, a responsabilidade individual de “desenvolver-se e mudar o mundo em que vivem” (SEN, 2000, p. 320).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que é essa liberdade de existir que irá contribuir na formação dos valores de uma sociedade. Pensando nessa vertente

social e sendo o conceito de performance oriundo do teatro, Boal (1977/2005) aponta que o teatro pode ser uma arma de dominação por classes dominantes, mas também pode ser arma de liberação por meio da transformação. O autor reforça ainda que o espetáculo marca o início da transformação social e que o seu teatro objetiva mudar a sociedade, libertando os oprimidos. O autor, por meio das postulações de Marx, ressalta que “não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la” (BOAL, 1977/2005, p. 19). Criar indivíduos reflexivos é o caminho para que os sujeitos tenham poder de ação em novas atividades, eis o ponto em que a escola poderia ter voz ativa.

Em uma relação na qual a liberdade é parte integrante do processo de desenvolvimento, a questão da oportunidade não poderia ser ignorada. Em sociedade, as pessoas têm possibilidades desiguais de vivenciar experiências, ou seja, oportunidades desiguais que tem como consequência diferentes graus de desenvolvimento (SEN, 2000).

Esforçar-se para criar um ambiente onde os indivíduos sejam reflexivos é um grande passo rumo à formação constitutiva dos aprendizes como seres de vontade, criativos e comprometidos com a transformação. Dessa forma, os sujeitos serão preparados para lidar com a “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845-46/2006, p. 26), com seus desejos, valores, ilusões e verdades. Agir dessa maneira seria atuar objetivando a formação da cidadania, disponibilizando espaços no âmbito educacional, para que os sujeitos sociais tenham voz e possam analisar criticamente valores e direitos, buscando uma atuação mais efetiva na sociedade (GENTILI e ALENCAR, 2001/2007).

A performance marca o surgimento de um novo gênero para trabalhar o ensino-aprendizagem em LI, em uma perspectiva emancipadora do sujeito, por meio da qual é possível ir além de nós mesmos para criar experiências, habilidades, capacidades intelectuais, relacionamentos, interesses, emoções, desejos, objetivos – o que é, no fundo, a essência do aprendizado e do desenvolvimento humanos.

Por exemplo, dentro da Atividade Social “Viagem à Paris”, desenvolvida para este projeto, foram trabalhadas diversas performances, dentre as quais a vivência situacional de uma viagem de avião. Muitos daqueles alunos jamais haviam pensado em pegar um avião antes, assim, performaram a situação descobrindo como se sentiriam, como se portariam, o que falaria naquele contexto vivenciado.

Evidentemente, o fato de terem feito a performance em classe não significa que sentiram e viveram a situação exatamente como ela seria na realidade, mas tentando aproximar-se o mais fielmente possível da vida que se vive, parecem ter criado bases não somente para lidar com essa possibilidade futura, mas para talvez desejá-la.

Dentro dessa perspectiva, no presente trabalho, procurei trabalhar com essa linguagem da vida real em LI, por meio de atividades e performances não necessariamente pertencentes ao universo imediato dos alunos, mas com a linguagem real presente no mundo e que pode fazer parte do universo desejado pelos alunos participantes.

3.2. Vivenciar Afetivamente pela Perejivanie

Como dito anteriormente, em uma escola implicada com a práxis transformadora, a aprendizagem deveria ter no lúdico a sua característica primordial. Assim, ao encontrar formas de performar com os sujeitos e trazer a brincadeira para dentro da sala de aula, cria-se bases para possibilidades futuras, atuando na formação constitutiva dos aprendizes como seres de vontade, criativos e comprometidos com a transformação.

Para entender o impacto das experiências educacionais na vida dos sujeitos, parece-me ser de extrema relevância refletir um pouco sobre um conceito abordado por Vygotsky no livro *Psicologia da Arte*, o conceito vygotskyano de perejivanie. Sendo a emoção o centro da relação desse conceito com o desenvolvimento do ser humano, e compreendendo as experiências cognitivas e ativas emocionalmente relevantes, a perejivanie constitui-se como a marca da nossa ação educativa nos sujeitos.

Delari Júnior (2009) elaborou um vasto estudo sobre a abordagem do conceito de “perejivanie” por psicólogos russos, sobretudo na obra de Vygotsky. “No intuito de explicar e compreender a experiência [perejivanie], é necessário ir além dos seus limites; é necessário esquecê-la por um minuto e mover-se para longe dela”. (VYGOTSKY, 1932/1999, p. 243, apud DELARI JÚNIOR, 2009, p. 5).

Segundo Delari Júnior, Vygotsky não desenvolveu completamente o conceito, abordado de diferentes formas e com uma grande pluralidade de sentidos em sua obra. Em busca de melhor compreender as relações constitutivas entre meio social e desenvolvimento humano, Vygotsky emprega o termo que tem múltiplas traduções.

No presente trabalho, optarei pela palavra vivência, pois, assim como salienta Delari Júnior, além de ser a opção presente nas obras escolhidas na edição espanhola, “*perejivanie* é um substantivo relativo ao verbo *jivat*, uma forma arcaica para *viver*, e *vivência* é uma palavra em português que se aproxima do *ato de viver*”. (2009, p. 9)

“[...] A unidade para o estudo da personalidade e do meio. Na psicologia e na psicopatologia essa unidade é chamada de vivência.” (VYGOTSKY, 1933-34/2006, p. 383).¹⁵ Vale ressaltar, no entanto, que a palavra vivência, em português, não expressa toda a sua amplitude já que, *perejivanie* designaria a vivência de “algo especialmente intenso [...] decorrente de fortes emoções” (DELARI JÚNIOR, 2009, p.10-11). Sendo assim, pode-se resumi-la a uma vivência intensa e singular que tem papel determinante na compreensão da totalidade, na compreensão das causas que determinam as características individuais dos seres humanos.

Nessa perspectiva totalitária, Vygotsky (1933-34/2006, p. 383) define-a como “a verdadeira unidade dinâmica da consciência”: “A verdadeira unidade dinâmica da consciência, a vivência é a plena unidade que constitui a base da consciência.”¹⁶

Dessa forma, a *perejivanie* tem um papel muito importante no desenvolvimento mental, na medida em que dentro do nosso paradigma monista se apresenta como a unidade cognitivo-afetiva (entendida como a relação interior da criança como ser humano com momentos de sua realidade) e como unidade personalidade-meio (entendida como a unidade da personalidade e do meio contida no desenvolvimento), mais uma vez mostrando a importância de totalidades na constituição do desenvolvimento humano (DELARI JÚNIOR, 2009, p. 13).

Quando se trata a relação ensino-aprendizagem como propiciadora de novas formas de agir, suscitadora de desejos até então desconhecidos, é necessário

¹⁵ Tradução livre de: “(...) *la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia*”. (VYGOTSKY, 1933-34/2006, p.383)

¹⁶ Tradução livre de: “*La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia*”. (VYGOTSKY, 1933-34/2006, p.383)

pensar em algo que permeia todas as relações dentro da sala de aula, inerente às relações humanas: a afetividade. Para Basso, que estuda a educação de LE para adolescentes, “é o aspecto afetivo, que nos parece o que mais tem afetado o ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento neste período da vida” (2008, p. 126).

Arnold e Brown (1999) defendem que não se podem dissociar os aspectos afetivos da aprendizagem de seus aspectos cognitivos, porque, somente quando levadas as duas partes em consideração, estabelecem-se bases sólidas para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva. Os autores consideram que em uma sala de aula que lida com o ensino de outra língua e que tem como foco as interações, a afetividade ocupa um papel central.

Na verdade, levar em conta os aspectos afetivos nas relações educacionais permite atuar em duas frentes: propiciar um melhor ensino-aprendizagem de línguas na sala de aula, mas também, contribuir significativamente para educar os alunos afetivamente. Isso porque um aluno que, em uma sala de ensino de línguas, encontra espaço para estimular suas atitudes positivamente emocionais, tais como, motivação, empatia e autoestima, se sentirá mais preparado para agir de forma responsável rumo a transformação de sua comunidade.

[...] enquanto ensinamos a língua, podemos também educar os estudantes para viver vidas mais satisfatórias e para serem membros responsáveis da sociedade. Para tanto, precisamos estar preocupados com ambas naturezas e necessidades, a cognitiva e a afetiva. (ARNOLD e BROWN, 1999, p. 3).

Dessa forma, nós, professores de línguas, precisamos pensar em duas facetas impostas pelo nosso trabalho em sala de aula, tendo em conta a dimensão afetiva dos alunos: as emoções positivas e negativas. Primeiramente, porque é importante encontrar formas de superar os problemas causados pelas emoções negativas e, em segundo lugar, pode-se criar ou usufruir das emoções positivas dos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem.

Para que o ambiente educacional possa se constituir como uma arena onde cognição e afetividade se entrelaçam continuamente, Arnold e Brown (1999) ressaltam que o professor precisa se preocupar, tanto com a sua preparação metodológica e relativa ao conteúdo, quanto com os aspectos emocionais. Pompipom (1996 apud SYSSAU, 2006) enuncia que “a emoção ou tudo aquilo que

constitui o plano afetivo nos permite afrontar a complexidade característica do mundo em que vivemos”¹⁷.

A importância dos aspectos emocionais é abordada desde Aristóteles em seu célebre livro *Ética* (apud SYSSAU, 2006), em que trata da retórica. Para ele, o discurso persuasivo está intimamente conectado à afetividade, uma vez que um discurso racional terá muito menos apelo do que um discurso que toque emocionalmente os ouvintes. Dessa maneira, um professor que deseje realmente tocar seus alunos, não pode desprezar esse instrumento facilitador da comunicação.

A afetividade acaba tendo papel central nesta investigação, na medida em que, como será verificado no capítulo dedicado às análises de dados coletados, esse aspecto tem sempre estado em evidência em minha prática e, por diversas vezes, é abordado tanto em relatos como em entrevistas, como sendo o meio por que os alunos se conectam a mim, para que juntos possamos desbravar novos caminhos com cumplicidade, segurança e entusiasmo. Essa postura encontra eco em Chalita (2001/2008, p.11): “há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto.”

A proposta de ensino-aprendizagem por meio de Atividades Sociais cria um ambiente colaborativo em sala de aula, onde o trabalho coletivo prevalece. Pontecorvo (2005) valoriza o trabalho em grupo em detrimento do individual, pontuando que diante da situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema, o trabalho em grupo permite dividir o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação. Assim, o suporte emocional oferecido pelo grupo é bastante relevante para que o sujeito possa superar-se.

Conforme o discutido no capítulo 2, na seção dedicada à atividade, os objetos na atividade possuem um poder emancipatório, pois criam novas possibilidades de desenvolvimento e de bem-estar (ENGESTRÖM, 2008). Como cada sujeito da atividade possui o seu próprio objeto, vários sujeitos atuando em uma mesma atividade multiplicarão essas possibilidades. A proposta de atividade social, anteriormente descrita, caminha nessa direção, oferecendo um espaço onde as trocas sociais prevalecem ampliando as possibilidades de desenvolvimento e de

¹⁷ “*L’émotion ou tout ce qui est du domaine de l’affectif nous permet de faire face à la complexité qui caractérise le monde dans lequel nous vivons.*”

bem-estar.

Por trabalharmos com a perspectiva monista do desenvolvimento humano, alguns conceitos espinosanos foram adotados pelo grupo de pesquisa LACE para fundamentar nossas discussões. Na fundamentação teórica deste trabalho, apontei que a práxis revolucionária, norte de nossas ações no projeto de extensão EM, busca a mudança de totalidades e não de parcialidades, dessa forma, se desejamos trabalhar com atividades revolucionárias, o conceito espinosano de conatus parece-me importante.

Monista por excelência, o filósofo holandês Espinosa rompe com o dualismo cartesiano que concebia mente e corpo separadamente. Nesse contexto, ele descreve o conatus como uma potência natural de existência dos elementos pertencentes tanto ao mundo físico (extensão), como ao mundo das ideias (pensamento). Ele representa o esforço correspondente à própria essência das coisas: “Toda coisa, à medida que existe em si, esforça-se por perseverar no seu ser” (ESPINOSA, 1677/2005: III, VI, p. 205)

Como busca-se a totalidade, e ela não está presente nos seres singulares, os corpos se combinam entre si e o tipo de afecção que irá se estabelecer determinará a intensidade do conatus. Quando as afecções geram alegria, a potência de existir e de agir aumenta, no entanto, quando geram tristeza, ela diminui. Espinosa explica que “o corpo humano pode ser afetado por muitas maneiras que aumentam ou diminuem sua potência de agir; e também por muitas outras que não aumentam nem diminuem a sua potência de agir” (ESPINOSA, 1677/2005, p. 197).

Assim, nos encontros felizes as possibilidades de expansão e resistência se multiplicam, pois Espinosa (1677/2005, p. 303) entende que quando “[...] dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente”.

Se os afetos podem contribuir para criar momentos de consonância e dissonância em sala de aula, isso significa que a forma como os seres interagem é determinante para o potencial de ação dos sujeitos. Atuando no intuito de fortalecer o conatus, o professor poderá propiciar que esse sujeito possua uma maior potência de agir e, por conseguinte, maiores possibilidades de transformar sua comunidade, aprendendo a ir além de si mesmo.

No presente estudo, busca-se, em sala de aula, exatamente essa união de mente e corpo e de afeto e cognição, porque é justamente no embate dessas instâncias imbricadas umas nas outras que se pode criar o novo, produzir conhecimento criando bases para novas totalidades.

Quando trabalha-se criando ZPDs cognitivo-emocionais¹⁸, por meio de performances, tendo gêneros como instrumentos, buscando oferecer aos alunos meios de viver a vida que, a princípio, nem sonham ser possível, esses aspectos afetivos sobre os quais se refletiu, não podem ser negligenciados.

Este capítulo marca o término da fundamentação teórica, visando descrever os pilares sobre os quais o este trabalho se apoia. Marca também o início da descrição dos aspectos metodológicos, que devem possibilitar uma melhor compreensão de como esta pesquisa foi desenvolvida.

¹⁸ Conceito usado pelo grupo de pesquisa LACE.

CAPÍTULO 4

Investigando: o Contexto de Estudo

“Nunca somos fundamentalmente mudados, como seres humanos, exceto na medida em que (por nossa atividade revolucionária) mudamos fundamentalmente outras coisas”
(HOLZMAN, 1993/2002, p. 61)

Este capítulo discorre sobre os contextos de realização da pesquisa e seus participantes.

4.1. PAC 2 – Segmento Educação Multicultural

A presente pesquisadora é membro do grupo *Linguagem em Atividades do Contexto Escolar* (LACE), inscrito no CNPq em 2004, e que focaliza, principalmente, a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. O grupo LACE é composto por duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Prof^a Dra. Maria Cecília Magalhães e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Prof^a Dra. Fernanda Liberali.

Nesse grupo, insere-se o Programa de Extensão Universitária Interinstitucional intitulado *Programa Ação Cidadã* (PAC). Composto por projetos de formação crítico-criativa, seus objetivos principais são transformar a sociedade, por meio de atividades teórico-práticas e desenvolver a cidadania, uma vez que desenvolvemos esses projetos junto a crianças e adultos que têm como experiência de vida, contextos difíceis. Buscando a compreensão, discussão e ação colaborativa crítico-criativa, pautadas pela ética e interdependência, temos como base de nossas práticas os conceitos de colaboração, criticidade, criatividade, ética interdependente,

responsividade e responsabilidade (LIBERALI, 2010). Cinco projetos compõem esse programa:

PAC - Projetos de Pesquisa

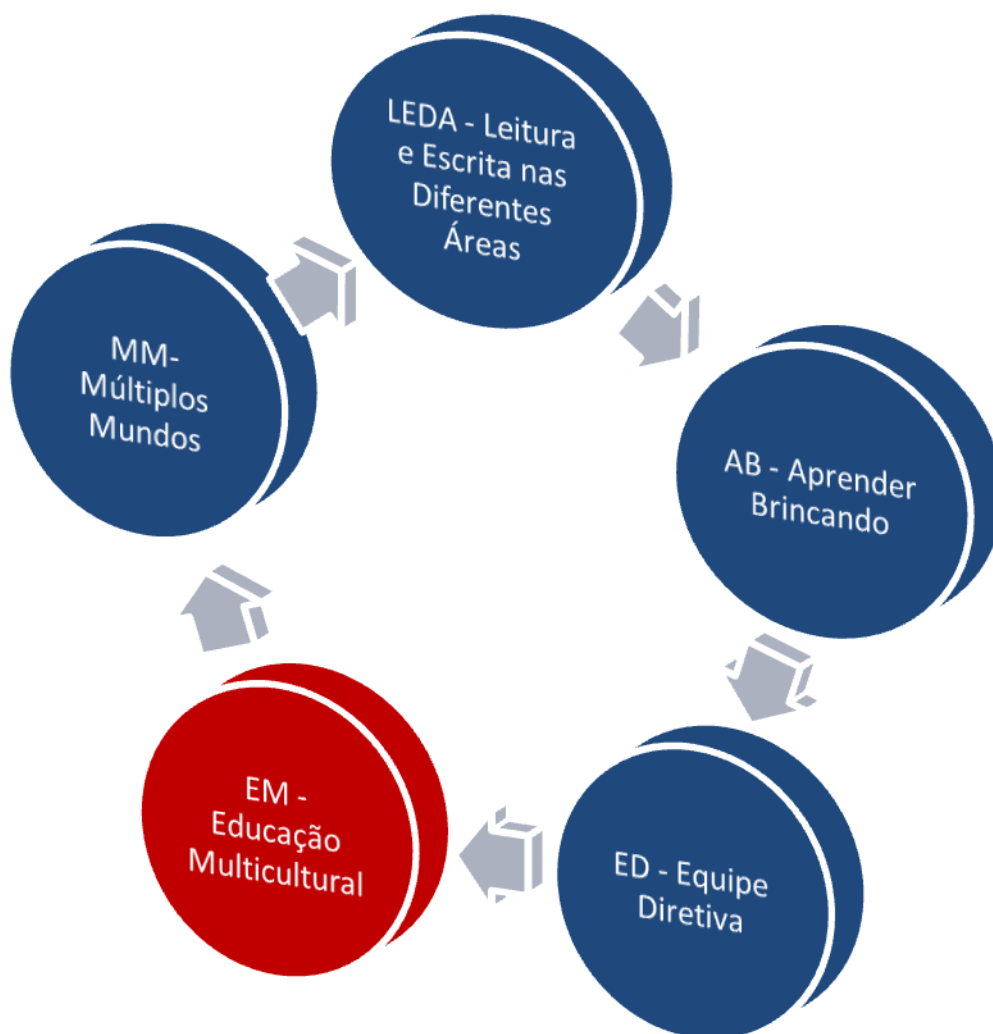


Figura 4: Projetos de Pesquisa.

A presente pesquisa enquadra-se no Projeto Educação Bilíngue (EB)/ EM¹⁹ – Oficinas Temáticas. O projeto responde à necessidade de formação de profissionais

¹⁹ Em reunião no dia 11 de março de 2010 no LAEL, os membros do EB reunidos sob a coordenação da Profª Dra. Fernanda Coelho Liberali decidiram pela mudança no nome do Projeto para Projeto EM. Essa mudança se deve à presença de novos membros no grupo que trabalham com educação indígena e para que o nome do projeto abrangesse os conceitos de multiculturalidade e de multilinguismo. Sendo assim, atuamos em uma postura de educação bilíngue dentro da Educação Multicultural.

para o trabalho em educação bilíngue, o que tem se tornado uma realidade no contexto brasileiro, e, também, ao questionamento sobre o fato de a educação bilíngue só atender aos interesses das elites, justamente por terem poder aquisitivo condizente com a oferta de aulas em LI para crianças de diferentes faixas etárias. Mais ainda, permite a inserção das crianças no trabalho com diferentes formas de saber em uma língua distinta da sua, o que permite um maior desenvolvimento cognitivo, afetivo e multicultural.

O projeto EB/EM surgiu da necessidade de compreensão do papel da educação bilíngue como propiciadora de uma formação ampla de todos os que dela participam. Nessa concepção de ensino, em uma perspectiva bilíngue, a LI (GEEB, 2009/relatório projeto PAC-fase2) é compreendida como uma segunda língua, por meio da qual será feita a construção de conhecimento de diferentes áreas do saber.

Em oposição à Intensificação, compreendida por Mejía (2002) como o ensino de LE, em que é ensinada como mais um item no currículo, busca-se a união de linguagem e conteúdos oriundos de diversas esferas do conhecimento, ensinando esses diversos conteúdos em mais de uma língua. Nesse duplo movimento, nossa prática é permeada pelo uso da língua como objeto e instrumento da atividade.

A abordagem multicultural que guia este projeto tem como foco:

- Ensino de diferentes áreas em inglês e francês;
- Constituição múltipla da identidade;
- Organização criativa da cognição por meio de diferentes línguas;
- Construção de possibilidades de viver o mundo, os conhecimentos, as emoções, as descobertas, por meio de diferentes culturas-línguas.

Para que os objetivos acima possam ser alcançados, foram desenvolvidos projetos transdisciplinares-transversais com conceitos científicos de diferentes áreas como instrumentos de compreensão e transformação da realidade.

Segundo Liberali (2010), os focos do projeto de educação bilíngue são:

Foco no entorno: Desenvolver as capacidades das crianças e jovens, alunos-professores e pesquisadores-formadores de compreensão da inserção social em LI; permitir a visualização de todos os envolvidos de que a escola é o espaço do conhecimento acumulado por excelência e que esse conhecimento pode ser

utilizado para a transformação do entorno.

Foco na interdisciplinaridade: Desenvolver projetos interdisciplinares no contexto escolar que permitam que a LI sirva de ferramenta para compreensão de diferentes problemas da realidade em combinação com a LM;

Foco nos tipos de conhecimento: Desenvolver o trabalho criativo com os conteúdos específicos das diferentes áreas a partir da discussão da relação entre conhecimentos cotidianos e científicos, em LI;

Foco na cidadania: Trabalhar a produção de cidadania para toda a comunidade por meio do desenvolvimento e tratamento do conhecimento em LI e de sua divulgação e discussão com os demais membros da comunidade escolar;

Alguns objetivos do EB variam e são específicos de cada sujeito da atividade:

Para as crianças e jovens:

- Brincar, cantar, dramatizar em LI como forma de apropriação de culturas múltiplas;
- Trabalhar com conceitos cotidianos e científicos e valores em LI;
- Desenvolver capacidade de lidar com o diferente e de sonhar com possibilidades não imediatas.

Para os professores-alunos e professores-formadores:

- Desenvolver postura de colaboração e reflexão crítica para a formação de Grupos Gestores²⁰;
- Desenvolver unidades didáticas norteadas por Agir cidadão, brincar e atividades sociais;
- Compreender e desenvolver práticas de ensino em LI;
- Planejar, executar e avaliar os objetivos, conteúdos, e procedimentos metodológicos das aulas.

Com esse intuito e como explicitado no capítulo 1, durante essas oficinas não

²⁰ O Grupo Gestor (LIBERALI & WOLFFOWITZ SANCHES, 2008) é um grupo formado por pesquisador-formador, aluno-professor e possíveis professores, que se estrutura para o desenvolvimento colaborativo de propostas para a ação conjunta em sala de aula. Esse grupo se constitui como co-responsável por todas as ações a serem desenvolvidas em sala de aula e na comunidade escolar (a qual inclui alunos, pais, coordenadores, diretores, dentre outros).

tratou-se apenas de pontos linguísticos, mas, também, de conteúdos oriundos das mais diversas áreas como ciências sociais, matemática, teatro, francês, artes e música em LI. O objetivo é que, por meio da aprendizagem em francês, o sujeito se reorganize identitariamente e socialmente, buscando uma nova compreensão de si como agente no mundo.

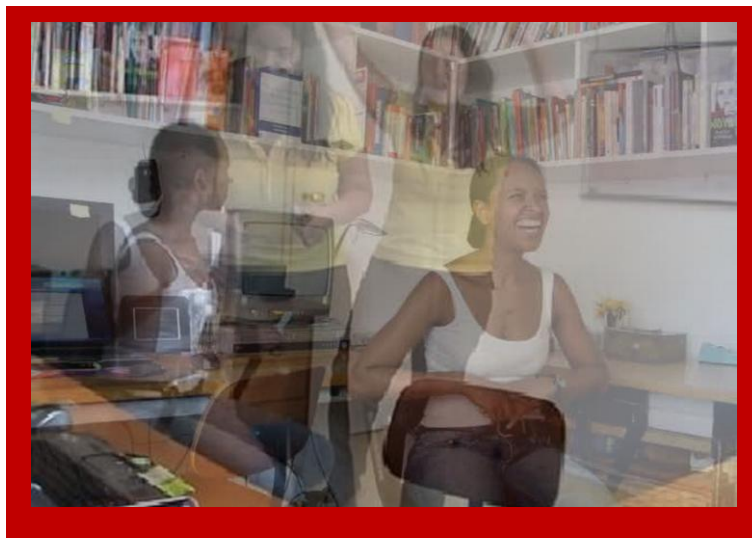
Como conteúdo, trabalhou-se a partir dos conceitos de educação bilíngue, atividade social, valores, instrumento e/-para resultado. Tais conceitos são definidos em função de temas da atualidade ligados às áreas de ciências naturais e estudos sociais (definidos de acordo com os interesses expressos pelos alunos em questionário) e de expressões necessárias à participação na dramatização, canto, discussão, apresentação, compreensão de filmes (LIBERALI, 2010).

4.2. Esboçando a ação: um projeto piloto

O início deste estudo foi feito a partir de um projeto piloto com aulas particulares e teve como participantes uma aluna de uma faixa socioeconômica pouco favorecida (empregada doméstica) e a PP. As aulas foram ministradas na casa da PP entre os meses de dezembro de 2008 e fevereiro de 2009.

A aluna participante concluiu o ensino médio, na época tinha 33 anos, é solteira, tem um filho de seis anos e renda mensal de aproximadamente R\$ 800,00. Trabalha oito horas por dia e mora com dois adultos (dos quais um desempregado e um caminhoneiro) e duas crianças em uma casa alugada no Jardim Macedônia, periferia da cidade de São Paulo.

No ambiente de trabalho da aluna participante, o francês está presente ao longo de todo o seu dia, uma vez que é uma das línguas de comunicação na família onde trabalha. Foi nesse quadro tão propício ao ensino-aprendizagem que se estabeleceu este estudo. Proposta feita pela PP e imediatamente aceita pela aluna participante, o desafio inicial era determinar os conteúdos e práticas dessas primeiras aulas por meio de entrevistas de análise de necessidades. Os desejos e necessidades evocados nessa entrevista nortearam a elaboração da sequência didática pela PP.



Fotografia 1: Sobreposição de imagens das aulas com a aluna-participante.²¹

No decorrer da entrevista, a aluna participante demonstrou um grande interesse em retomar seus estudos, contudo, dois dados pareceram realmente surpreendentes. Primeiramente, foi o fato de a participante não gostar da cidade onde vive (São Paulo), o que tem uma clara repercussão na sua qualidade de vida; em segundo lugar, a área na qual desejava continuar seus estudos: Turismo. Contrariando qualquer expectativa a respeito desse último ponto, a aluna participante não desejava, de forma alguma, se aprimorar na culinária com o intuito de vir a trabalhar em um restaurante, por exemplo, mas ansiava tornar-se guia turístico.

Sendo assim, essa entrevista originou uma sequência didática baseada em gêneros que circulam na esfera do turismo, que foi montada pela PP com o objetivo, não somente de trabalhar com um tema que parecesse extremamente interessante e profícuo para a aluna participante sob o ponto de vista profissional, mas, também, como forma de fazê-la descobrir a cidade onde vive. Dessa maneira, a sequência didática foi trabalhada pela PP junto a essa aluna, durante seis aulas, seguidas de entrevistas. Um aspecto muito interessante dessa etapa foi a permanente oscilação do trabalho da língua como objeto e língua como instrumento, permitindo que a

²¹ Fotos autorizadas pela aluna-participante para publicação neste trabalho.

aluna participante fizesse a descoberta da cidade onde mora e de novas culturas por meio da LI, ou ainda percebesse, em LI, a diferença de significado existente entre as noções de país e de cidade, por exemplo.

Todas as aulas, assim como as entrevistas, foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas parcialmente, mas não constituirão objeto de análise para a presente investigação, pois esta pesquisa configurou-se como um caso particular muito específico, o que não nos permite fazer inferências relativas a casos análogos. Outro ponto relevante a ser esclarecido e que também impediu que esses dados fossem objeto de análise é a relação existente entre a PP e a aluna participante: uma relação de empregadora/empregada que é marcada, entre outras coisas, por relações de poder por vezes conflituosas.

Na realidade, esse projeto piloto foi extremamente importante para minha constituição como PP. Como pesquisadora, por ter sido minha primeira experiência de coleta acadêmica; como professora, porque pude ter contato pela primeira vez, em minha experiência profissional, com uma aluna oriunda de uma classe econômica menos favorecida, o que mudou completamente a minha forma de abordar o ensino em Língua Francesa, seja pela bagagem trazida pela aluna, seja pelas suas percepções de mundo, de LI, bem como seus objetivos de aprendizagem. Foi um momento intenso no qual a pesquisa certamente teve um grande papel transformador da prática e dos valores da PP.

4.3. Instituto Rogacionista Santo Aníbal

Conforme relatado acima, o projeto piloto, apesar de imensamente relevante para a minha formação enquanto pesquisadora e professora, não poderia ser objeto de um estudo de mestrado por diversas razões, dentre elas pela minha relação profissional com a aluna-participante e as intrínsecas relações de poder dela decorrentes e por se tratar de um caso muito específico. Era preciso ampliar o contexto de coleta. Quando tomei conhecimento da parceria entre o Instituto Rogacionista e o meu grupo de pesquisa, LACE, por meio do projeto com oficinas temáticas coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali, decidi que lá seria um local de coleta muito interessante para estudar as questões que recentemente

me intrigavam.

O Instituto Rogacionista foi fundado na cidade de São Paulo – SP, no dia 02 de agosto de 1969, com a finalidade de propiciar educação, assistência e ensino aos jovens pobres. Suas atividades tiveram início em 23 de março de 1970. É uma associação civil, de natureza confessional, beneficente, filantrópica, de caráter educacional, cultural e de assistência social, sem fins econômicos e lucrativos, constituído sob a inspiração dos ensinamentos e do carisma de Santo Aníbal Maria Di Francia. Sua missão está baseada no carisma rogacionista e voltada para a promoção das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que vivem em situação de vulnerabilidade social, em sintonia com a Lei Orgânica da Assistência Social, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na sua história, o Instituto Rogacionista viu crescer a sua ação transformadora socioeducacional. No seu início, as ações eram voltadas para crianças e jovens. Agora, desenvolve serviços de educação infantil, proteção social básica e proteção social especial, na zona oeste da capital paulista. Atende diariamente, de maneira institucional, um número significativo de pessoas e, de forma não institucional, está presente nas diversas mobilizações e organizações sociais: comunidades, lutas dos direitos das minorias, movimentos populares e políticas públicas. Na sua organização, estabelece parcerias com os setores governamental, empresarial e outras entidades de seu campo de atuação e faz parte da rede das obras rogacionistas presentes no território nacional e internacional.



Fotografia 2: Fachada do Instituto.

Fotografia 3: Alunos do Instituto.²²

²²

Disponível em: <http://www.institutorogacionista.org.br/>
<http://www.institutorogacionista.blogspot.com/>. Acesso em: 26 fev. 2010.

O Instituto conta com cinco unidades onde diversos núcleos coexistem, mas a pesquisa aqui descrita foi desenvolvida em apenas uma das unidades, a sede do Instituto, chamado Núcleo Santa Marina, dentro do Centro de Desenvolvimento Social e Produtivo (CEDESP). Essa unidade atende diariamente, de forma gratuita, 450 crianças e jovens, em dois turnos de quatro horas. Possui dois programas distintos: um voltado para crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos) e o outro para jovens e adultos (15 a 29 anos), durante os quais as crianças e jovens são alimentados e participam de atividades educativas, lúdicas, profissionalizantes e esportivas.

Esse núcleo tem o objetivo de oferecer proteção social, assegurar espaços para as relações que garantam a sociabilidade e convivência em grupo, ampliar o universo cultural, o aprimoramento da linguagem oral e escrita, a promoção da consciência socioambiental e o acesso à tecnologia. A unidade objetiva contribuir para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, estimular a participação na vida pública em comunidade e o reconhecimento do trabalho como direito de cidadania, investindo na formação profissional. O seu quadro de colaboradores é constituído por dois gestores, dois coordenadores pedagógicos, um assistente técnico, oito educadores sociais e nove educadores de apoio. Conta, ainda, com apoio de voluntários da comunidade e de fora dela e a população atendida é, na sua maioria, da comunidade local, mas abrange, também, outras regiões da cidade de São Paulo.

Para esta pesquisa, trabalhamos com o público jovem de 15 a 29 anos que segue cursos em oficinas profissionalizantes oferecidas pelo Instituto, em horários alternados aos seus horários escolares. Essas oficinas oferecem cursos profissionalizantes teóricos e práticos de culinária, eletricitista residencial, computação/informática e técnica administrativa (RH e departamento financeiro).

O Instituto tem como mantenedores a congregação dos padres Rogacionistas e a Província Rogacionista Latino Americana e firma convênios com a Secretaria de Assistência Social do município de SP e com a Secretaria Municipal da Educação.²³

No primeiro semestre de 2009, nós, pertencentes ao grupo EM, organizamos

²³ Disponível em: <http://www.institutorogacionista.org.br/> e <http://www.institutorogacionista.blogspot.com/>. Acesso em: 26 fev. 2010.

reuniões semanais do projeto, sob a coordenação da Profª Dra. Fernanda Coelho Liberali, durante as quais trabalhamos a concepção pedagógica de oficinas que viriam a ser ministradas a partir do segundo semestre do mesmo ano no Instituto Rogacionista Santo Aníbal, onde iniciamos a segunda fase de coleta de dados.

Ainda no final do primeiro semestre de 2009, promovemos uma tarde de oficinas para os educadores do Instituto que trabalhavam com nossos futuros alunos nos moldes das oficinas que colocaríamos em prática meses mais tarde, com o intuito de apresentar-lhes a nossa ação no Instituto.



Fotografia 4: Oficina em francês para os educadores do Instituto.

Após seis meses de preparação, finalmente, em agosto de 2009, iniciamos as oficinas temáticas desenvolvidas em LI, a minha especificamente em língua francesa. Essas oficinas seguiram a estrutura do Projeto EM já apresentado. Para iniciar o projeto, elegemos dois temas “Quem somos nós?” e “Com quem convivemos?”, que guiaram as escolhas didáticas. A escolha desses temas foi pautada em reunião com a coordenadora geral do Instituto, que relatou os problemas de identidade dos alunos que frequentavam o Instituto e moravam em duas favelas da região (Água Branca). O que ocorreu de fato foi que houve um processo de desapropriação, por parte do governo, de casas de uma das favelas. Essa desapropriação levou vários moradores a mudarem para a outra favela, criando-lhes inúmeros problemas, já que se sentiram ameaçados e sem condições

de assumir uma identidade, frente à nova posição social que ocupavam após a desapropriação de suas casas.

Os conteúdos, pertencentes às diferentes áreas do conhecimento acima evocadas, foram articulados durante as aulas por meio de uma metodologia de trabalho baseada no conceito de Atividade Social, teoricamente explicitado no capítulo 2 (páginas 69 a 74). Assim sendo, foi escolhida a Atividade Social “Viagem à Paris (para participar do programa Star Academy)” como ponto de partida para a prática em sala de aula, como detalhou-se abaixo. As oficinas, como dito anteriormente, aconteceram de agosto a dezembro de 2009, uma vez por semana, com duração de duas horas, como ilustra o quadro a seguir.

PERÍODO	ATIVIDADE
fevereiro - dezembro 2009	Reuniões de Planejamento EM
agosto - dezembro 2009	Oficinas temáticas em francês
14 de novembro de 2009	Evento All Stars Múltiplos Mundos Show

Quadro 3: Calendário do Projeto EM para 2009.

A seguir, o Quadro 4 resume os conteúdos trabalhados em cada aula filmada da oficina temática em LI no Instituto Rogacionista.

As aulas em vermelho foram objeto de análise linguístico-discursiva, como apresentado no capítulo 5 – *O Fazer da pesquisa*.

TEMA: Quem somos nós? Com quem convivemos?	
Objetivos comunicativos da unidade: Falar de si, apresentar-se, apresentar um colega, falar de seus gostos, de suas aspirações, de onde mora, descrever alguém.	
Instrumentos linguísticos: presente do indicativo, números, nacionalidades, países, cidades, capitais, as preposições, continentes, oceanos, profissões	
Objetivos Culturais: trabalhar com mapas, famílias, hábitos gastronômicos, unidade/diversidade, alunos/comunidade, eu/nós.	
ATIVIDADE SOCIAL:	
Viagem à Paris (para participar do programa Star Academy)	
Agosto	
24/8/2009	31/8/2009

Aula 1		Aula 2	
- Apresentar-se. - Explicar o projeto, as gravações e as aulas. - Dizer o seu nome. - Assistir ao vídeo “Qui sommes-nous?” e introduzir a noção de plurilinguismo. - Reconhecer línguas e países onde se fala. - Explicar situações de uso de uma língua estrangeira. - Perguntar o nome e apresentar-se.		- Retomar formas para perguntar o nome e apresentar-se . - Reconhecer formas de tratamento formal e informal. - Reconhecer as letras do alfabeto. - Elaborar o alfabeto com os nomes dos alunos do Instituto. - Apresentar-se e soletrar o seu nome. - Reconhecer nomes e sobrenomes estrangeiros e soletrá-los.	
Setembro			
14/9/2009	21/9/2009	28/9/2009	
Aula 3	Aula 4	Aula 5	
- Descobrir vocabulário da classe e praticá-lo de forma lúdica. - Identificar e usar formas de saudação relacionadas a relações formais e informais. - Conhecer hábitos e gostos alheios por meio do filme “Le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain”.	- Rediscutir as regras da aula e retomar os temas do projeto. - Apresentar o SIAC e convidá-los a se apresentar em novembro. - Retomar as formas de saudação e saudar os colegas da classe que incorporaram identidades famosas. - Reconhecer gostos dos personagens do filme “Le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain”. - Falar de si e de seus gostos. - Completar questionário de análise de necessidades.	- Escutar música e descobrir nomes de pessoas citadas e cantar música (pedida no questionário de análise de necessidades). - Discutir sobre o nome/sobrenome da cantora e da pessoa evocada na música, sua profissão, imaginar sua idade, sua nacionalidade e local onde mora. - A partir da discussão acima, introduzir discussão sobre cidade, estado, país. - Levantar cidades francesas. - Saber contar, dizer sua idade. - Rever vídeo “Qui sommes-nous?” e retomar idades evocadas. - Retomar as informações dadas pelas pessoas para se apresentar, com o intuito de preparar as performances. - Performances de apresentações como no vídeo “Qui sommes-nous?”	
Outubro			
05/10/2009	19/10/2009	26/10/2009	
Aula 6	Aula 7	Aula 8	
- Explicar documento a ser assinado pelos pais sobre o Comitê de Ética. - Retomar a idade dos alunos para completar o documento. - Assistir em sala as performances de três alunos gravadas em	- Pegar documentos sobre o Comitê de Ética assinados pelos pais e insistir para que os outros o tragam também. - Conversar sobre o final de semana (eles falaram do tempo, alguém evocou o sol “soleil” e W. questionou: “Prof, o Cirque do Soleil é francês?” Quando soube que era canadense questionou sobre o fato de falar francês sendo canadense: discussão sobre línguas faladas no Canadá).	- Explicar o SIAC/All Stars. - Retomar Atividade Social-viagem à Paris para participar do Star Academy. - Assistir a curto vídeo do Star Académie francês. - Iniciar trabalho com a música Paris (Camille) em versão karaokê.	

vídeo e discutir coletivamente o que aconteceu (como se sentiram, o que disseram). - Retomar como expressar aquilo que amamos e detestamos por meio da atividade de entrevistas “Encontre alguém que...” - Expressar como está se sentindo por meio do sentimento evocado pelas fotos dos alunos tiradas na aula anterior. - <i>Brain Storming</i> sobre a França+ escuta e canto da música “Paris” de Camille. - Propor apresentação SIAC.	- Assistir a um vídeo e identificar nome e sobrenome da pessoa, sua nacionalidade e seu local de nascimento. - Corrigir retomando profissões, idade, nacionalidade – discussão sobre cidade, estado, país. - Identificar com eles quais são os países evocados no vídeo, em que continente se encontram, em que regiões o Brasil é dividido. - Montar quebra-cabeça dos continentes e países. - ppt. “Tour de Babel”. - Apresentar-se como personalidades. - Assistir em sala as performances de dois alunos gravadas em vídeo e discutir coletivamente o que aconteceu (como se sentiram, o que disseram). - Introduzir atividade social “Viagem à Paris para participar do Star Académy”. - Preparar apresentação SIAC/All Stars – cantar música Paris (Camille)	- Situar Paris em relação à França. - <i>Brain Storming</i> sobre a cidade de Paris. - Assistir vídeo de imagens de Paris (identificar imagens evocadas pela classe que aparecem no vídeo). - Descobrir outros lugares de Paris. Procurar no éventail de Paris o nome daqueles que apareceram no vídeo. - Confeccionar cartaz do mapa da cidade de Paris e seus pontos importantes consultando livros, guias e mapas da cidade. - Chegar a Paris – performance no avião. - Participar da performance de guia de turismo em Paris feita pela professora objetivando dar uma idéia do que fazer em uma performance para os alunos. - Aluno voluntário faz a performance de guia de turismo em Paris para os colegas que são turistas em Paris.
---	--	---

Novembro

9/11/2009	14/11/2009	16/11/2009
Aula 9	SIAC/ALL STARS	Aula 10
- Distribuir e explicar autorização de participação no SIAC/All Stars. - Continuar a preparar apresentação no SIAC/All Stars. - Retomar Atividade Social. - Retomar Atividade Social: viagem à Paris para participar do Star Academy. - Assistir à performance gravada em vídeo da professora como guia de turismo em Paris. - Discussão sobre as formas de apresentar uma cidade, dar informações sobre pontos turísticos. - Explorar a cidade de Paris descobrindo novos monumentos e pontos turísticos por meio de jogo lúdico com cartas dos monumentos. - Colar cartas com os monumentos sobre o cartaz que eles elaboraram de Paris, situando-os. - Preparar a classe para as performances, colando cartazes com imagens dos monumentos pela classe. - Retomar os diálogos, o que deve ser dito nessa	SIAC/ALL STARS Múltiplos Mundos Show. Apresentações: performance da música Joseph de Georges Moustaki com Walter no violão. - Performance da música Paris de Camille pelo grupo todo.	- Assistir à apresentação das performances da classe e outras em francês gravadas em vídeo no SIAC/ALL STARS Múltiplos Mundos Show junto com outros colaboradores e alunos do Instituto que não participaram do projeto. - Fazer entrevistas sobre as oficinas temáticas com os membros participantes do projeto. - Introduzir discussão sobre meios de transporte para chegar em Paris para preparar a sequência do avião.

situação de visita guiada por um guia? - Expandir indicações que podem ser dadas pelo guia de turismo: preposições, verbos. - Refazer as performances - ensaiar apresentação SIAC/All Stars – cantar música Paris (Camille)		
Novembro		Dezembro
23/11/2009	30/11/2009	07/12/2009
Aula 11	Aula 12	Aula 13
- Retomar diálogos da última aula. - Para onde vocês gostariam de viajar? - Performances na agência de viagens. - Definir os meios de transporte para sair de São Paulo e chegar em Paris. - Refletir sobre meios de transporte x tempo de viagem x distância. - Assistir vídeo no avião. - Performances.	- Retomar formas de saudar os colegas, dizer como vai. - Preparar a comemoração de final de semestre e do aniversário do Wellington no dia 7 de dezembro. - Levantar material necessário. - Confeccionar convite para ser distribuído aos outros alunos do Rogacionista. - Preparar performances que serão apresentadas na comemoração do último dia. - Continuar entrevistas sobre as oficinas temáticas com os membros participantes do projeto.	- Preparar a quadra para a performance dos alunos do projeto para todos os alunos do Instituto. - Comemoração de final de semestre e do aniversário do Wellington. - Agradecer, falar um pouco sobre nossa experiência juntos esse semestre e deixá-los falar sobre ela também. - Distribuir CD com músicas francesas como lembrança para os alunos.

Quadro 4: Conteúdos trabalhados nas aulas.

No que tange ao projeto EM (antigo EB), as ações do grupo LACE são organizadas em três frentes, como ilustra a Ilustração a seguir.



Figura 5: Ações do Projeto EM.

O que seria, porém, essa terceira modalidade de ação do grupo, o SIAC e o *All Stars Múltiplos Mundos Show*?

O SIAC é um evento organizado pelos participantes, alunos e pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE que integra as temáticas: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Prof^a. Dra. Maria Cecília Magalhães, e Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Prof^a. Dra. Fernanda Liberali, responsável também pelo Programa de Extensão Ação Cidadã (PAC).

O evento surgiu em 2007 do desejo de compartilhar conhecimentos produzidos em diferentes espaços de ação social, tais como: centros de educação infantil, creches, escolas, universidades, institutos e ONGs. A intenção é provocar o debate colaborativo-criativo entre os participantes, com vistas à mobilização e à transformação informada da sociedade. O evento visa à criação de laços mais fortes entre projetos de pesquisa e de extensão.

Esse evento objetiva propiciar locus para que os participantes apresentem e

aprofundem discussões sobre as práticas sociais e compreensões sobre as bases teórico-metodológicas de suas pesquisas, no encontro com pesquisadores, professores, alunos e colegas de diversas instituições na discussão de temáticas como: educação à distância, educação bilíngue, educação infantil, equipe diretiva – diretores e coordenadores, leitura e escrita nas diferentes áreas, educação inclusiva, ensino e atividade social e formação de professores.²⁴

Nesse simpósio²⁵, existe o Projeto All Stars Múltiplos Mundos Show. Atividade iniciada no II SIAC (em 2008), que tem como base dois projetos: o All Stars Talent Show e Múltiplos Mundos. O primeiro foi criado e organizado pela ONG All Stars Project de Nova York como uma atividade de desenvolvimento formativo baseada em performances artísticas. O Múltiplos Mundos, organizado pelo PAC, é um projeto para o desenvolvimento de valores de forma interdependente entre comunidades múltiplas.

Em sua segunda edição em novembro de 2009, o All Star/ Múltiplos Mundos Show reuniu participantes de contextos vários para a apresentação artística de performances que expressassem, de forma engajada, os valores que estão na base das ações cidadãs como propostas pelo grupo LACE. No ano de 2009, os parceiros envolvidos no SIAC, foram convidados a realizar curtas apresentações de cinco minutos (na forma de teatro, dança, música, movimento, entre outros), que expressassem como seus projetos sociais e/ou de pesquisa tratam a temática: colaboração, criticidade e criatividade nas práticas sociais.²⁶

Os alunos do EM – Oficinas temáticas em francês do Instituto Rogacionista participaram do evento, levando para a comunidade performances artísticas, conforme detalhei na seção de análise de dados.

4.4. Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa contou com participantes de diferentes naturezas, razão pela

²⁴ Disponível em: <http://siac-pac.com/quem-somos> Acesso em: 5 nov. 2010, às 17h06.

²⁵ Ocasão inclusive em que foi apresentado teoricamente este estudo, permitindo assim um exame de parceiros de fora do contexto de pesquisa que puderam contribuir para as reflexões da autora.

²⁶ Disponível em: <http://siac-pac.com/projetos>. Acesso em: 5 nov. 2010, às 17h06.

qual os dividi em dois grupos, os primários e os secundários.

4.4.1 Participantes Primários

Os participantes do presente trabalho são alunos entre 16 e 19 anos de uma oficina em francês, não obrigatória, oferecida no Instituto Rogacionista Santo Aníbal e a PP.

4.4.2. Participantes Secundários

Dois alunos cursando o último ano da graduação em Letras na PUC-SP também contribuíram para esse trabalho, Edna Oliveira do Carmo e João Luccas, além de um grupo de pesquisa de Educação Bilíngue/Educação Multicultural coordenado pela Prof^a Dra. Fernanda Coelho Liberali, do qual participam todos os membros do Programa de Extensão Universitária Interinstitucional – PAC.

4.5. Professora-Pesquisadora

A educação começou a fazer parte das minhas escolhas profissionais quando me dei conta de que me sentia muito bem no ambiente escolar, decidindo, assim, que ali deveria permanecer durante toda minha vida. Aliada a esse desejo, a paixão por crianças levou-me à Faculdade de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esses anos de estudos em Educação foram uma época de grande descoberta, crucial para que eu conseguisse um primeiro embasamento teórico para a prática que exerci tempos depois.

Durante a faculdade, iniciei minha vida profissional como professora de ensino infantil, trabalhando por dois anos com a integração de crianças deficientes no ambiente escolar, área que me proporcionou muitos desafios, já que eu não possuía quase nenhuma formação quanto aos aspectos cognitivos e sócio-culturais de crianças portadoras de deficiência. A seguir, comecei a aprender francês e então

fui trabalhar no *Lycée Pasteur*, onde atuei durante três anos, como adjunta da educação infantil, enquanto terminava os estudos na *Aliança Francesa*.

Naquela época, mal poderia imaginar que o fato de aprender francês fosse representar uma virada em minha vida profissional, ainda que tenha me transformado em professora de francês meio por acaso. O ingresso na área de ensino de línguas estrangeiras representou um marco profissional em minha vida. Na verdade, sempre estive ligada ao meio educacional, mas não tinha feito estudos direcionados à área de LE e a única característica que possuía, relacionada a essa prática, era o conhecimento da língua francesa. Mesmo assim, fui professora de francês em uma escola durante dez anos e continuo ligada ao ensino do francês até hoje.

Durante essa experiência, deparei-me com um mundo novo e comecei a questionar minha prática, que era exercida intuitivamente. Descobri, entretanto, um prazer tão grande em exercer essa profissão, que me dediquei exaustivamente a aprender conceitos novos que me ajudassem a fazer dessa prática algo mais eficiente para o ensino-aprendizagem da LE. Também não posso deixar de dizer que a instituição em questão investiu muito na minha formação, dando-me inúmeras oportunidades de me aprofundar na didática de ensino de LE.

Apesar desse embasamento prático-teórico, parecia-me que tinha de aprender outras coisas ligadas à área, sobretudo, no que diz respeito à aprendizagem das línguas (materna ou estrangeira), pois não havia cursado a faculdade de letras e, principalmente, questões ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de jovens e adultos, já que o grande foco da faculdade havia sido em educação infantil.

Além disso, desde que terminei a graduação em Pedagogia, pensava em continuar meus estudos fazendo o mestrado. Contudo, essa mudança nos rumos profissionais tornou difícil a escolha de uma área específica. Sempre tive em mente, no entanto, continuar na PUC, pois já conhecia a qualidade do ensino oferecida por essa Instituição. Dessa forma, pareceu-me um ótimo momento para retomar meus estudos e não mais lamento ter deixado tanto tempo transcorrer entre a minha graduação e esse retorno à esfera universitária, pois acredito que esse amadurecimento profissional em muito tem enriquecido minha pesquisa. O programa do LAEL pareceu ser a melhor opção para alguém como eu, que deseja estudar

questões relacionadas à aprendizagem e à linguagem.

Ao longo desses anos, atuando como professora, percebi, tanto pelas relações estabelecidas quanto pela fala dos alunos, que, sem querer, crio na sala de aula, por meio do meu modo de ensinar, uma grande conexão com os alunos que por diversas vezes empregaram adjetivos como “espirituosa, animada, cheia de vida”, para descrever a Gabriela professora. Muitos deles me confessaram, repetidas vezes, que essas características permitiram a formação de um elo entre nós e que somente por conta desse elo, haviam continuado a estudar uma língua tão difícil, segundo eles. Descrever a si mesmo, contudo, é tarefa demasiadamente complicada, por isso pedi aos meus alunos atuais e aqueles que cruzaram em algum momento a minha trajetória docente, que me mandassem breves relatos descrevendo um pouco a experiência vivida em sala de aula de ensino de francês em que fui professora.

E-mail enviado aos alunos em 22/06/2010:

Salut les élèves, ça va?

Je continue complètement affolée avec ma dissertation de master et j'ai besoin de vous demander un service, pourriez-vous m'aider???

Minha orientadora de mestrado sugeriu que eu pedisse aos meus alunos que me descrevessem e também as minhas aulas (em português) ;-)

Será que vcs poderiam me ajudar, s'il vous plaît?

bisous Gabi

Obtive 28 relatos escritos por e-mail. Foi muito interessante constatar que as considerações deles são marcadas por inúmeras ocorrências referentes às questões afeto-cognitivas. Abaixo, elenquei algumas que considerei interessantes para ilustrar o que acabo de dizer e para justificar a escolha do tema deste estudo:

“[...] O **vínculo humano** que se estabelece entre o docente e o aluno é condição fundamental para que a arte de ensinar e a arte de aprender ocorra em seu potencial máximo. [...] Gabi consegue estabelecer um vínculo humano com o aluno, e é este mesmo vínculo que estabelece uma ponte, um canal de comunicação por onde trafega o **afeto** com o qual ela ministra as suas classes. Uma vez estabelecido esta ponte, o **afeto atua como elemento fixador do conteúdo** que ela ensina em sala de aula. [...] ela consegue estabelecer esta ponte entre professor-aluno, poderíamos também afirmar que os pilares desta ponte são formados pela **alegria**, paciência e respeito pelo aluno [...]”

(Alexandre B.)

“[...] Gabriela é uma das professoras mais **vivazes**, pro-ativas e competentes que eu já tive em todos os meus anos de estudo. As aulas sempre são **alegres, cheias de energia, cativantes**, Gabriela consegue extrair de seus alunos uma interatividade e participação nas aulas como só os melhores professores conseguem [...]” (Edgard R.)

“[...] Era algo **fascinante**. Todas as terças e quintas ela estava lá com um **enorme entusiasmo** [...] Como ela acreditava na gente, sem hesitar por um segundo, a gente também acreditou [...]” (Daniele R.)

“[...] é visível o **amor** que ela tem pela língua e pela cultura francesa. Então me parece que é um **prazer** para ela dar aulas! [...] As aulas são **divertidas** [...] **me sinto a vontade** de sair falando, mesmo que esteja falando errado! [...]” (Debora R.)

“[...] Até quem não **gostava** de francês **se apaixonava** pela Gabi e por suas aulas, pois ela **transparece paixão** pelo que faz e **motiva** ainda mais os seus alunos, víamos que as aulas eram preparadas com **carinho e atenção**, e sempre que alguém apresentava uma dúvida ou dificuldade, na aula seguinte haveria um jogo ou exercício focado em tal ponto da matéria, todos aprendiam e aprimoravam seus conhecimentos. [...]” (Marcela F.)

Quando do início do projeto no Instituto Rogacionista, ao final da apresentação para os educadores do Instituto, minha orientadora, Fernanda Liberali, veio até mim para testemunhar as mesmas impressões, dizendo que eu colocava “fogo na classe” e agia de tal forma que, mesmo os alunos menos interessados, acabaram deixando contagiar-se e desejando participar da atividade com prazer. Ora, tais observações me instigaram a investigar essas características há tempos evocadas como traço permanente de minha prática educacional. E por que não aproveitar que estava de volta à universidade, para entender um pouco mais a minha prática como professora? Afinal, compreender algo é sempre transformar-se também, o que é muito bom após tantos anos de atuação profissional.

4.6 Os Alunos

Os alunos participantes desta pesquisa têm entre 16 e 20 anos, razão pela qual considero relevante discorrer acerca da adolescência, período tão complexo, no qual eles se encontram no momento desta coleta de dados. Se faz importante compreender, portanto, o que é ser adolescente, quando se pertence às populações

de baixa renda.

4.6.1. A Adolescência

Como este estudo se concentrou quase majoritariamente com adolescentes, considero importante refletir sobre essa fase da vida humana, suas características e seus desafios, para que se possa melhor compreender o trabalho desenvolvido.

Vygotsky (1931/2006) aponta que a adolescência foi vista durante muito tempo apenas pela perspectiva evolucionista e biológica, como um processo uniforme marcado pelas etapas de maturação sexual, e passou a ser estudada também pela perspectiva sócio-cultural após seus estudos. O autor enaltece a importância da linguagem que permite, entre inúmeras outras coisas, a formação de conceitos e a percepção ordenada e categorizada do conhecimento.

Vygotsky (1931/2006) entende o processo de desenvolvimento psíquico como um processo guiado pelas mudanças de conduta e dos interesses da criança. Opondo-se ao pensamento da psicologia infantil daquela época, o pensador pontua que são as mudanças na estrutura de orientação do comportamento da criança e não somente a mudança dos seus hábitos e funções como a atenção, memória e o pensamento, que determinam o desenvolvimento psicológico. Ele não nega a base biológica, mas a ela associa a base social, considerando, dessa forma, que a situação social de desenvolvimento se transforma a cada idade e é diferente em cada contexto. Para ele, as crianças vivem guiadas pelas suas necessidades básicas, o apetitus, e só existem pelo outro, pois precisam do outro para suprir suas necessidades. Já no adolescente essas necessidades se transformam em artificiais, porque não são mais elas que guiam sua existência e sim seus interesses.

Buscando mostrar como o homem se torna social, o autor entende que o desenvolvimento dos interesses é subjacente ao desenvolvimento cultural e psicológico do adolescente. Na perspectiva em que a reestruturação dos interesses aparece como chave para o desenvolvimento, Vygotsky aponta o conceito de “vlechenie” (atração, aspiração, impulso) como crucial para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente, já que esse está intimamente ligado às mudanças de seus interesses. Na infância, a criança é guiada pela ação provocada pela atração, mas pouco a pouco a atração, de cunho fisiológico dá espaço ao

interesse, de cunho sócio-histórico. Desse modo, não é somente o biológico que vai determinar os interesses, mas a interação entre o interno e o externo. O fato de o adolescente começar a ter atrações sexuais acaba por desorganizar suas tendências, porque os antigos interesses desaparecem e as atrações amadurecem, dando-lhe a impressão de estar em um vácuo. Tal ausência de interesses acarreta as grandes oscilações de personalidade presentes no início da adolescência.

Ao discutir o negativismo dessa fase da vida, Vygotsky (1931/2006, p. 29) traz Bühler que enumera algumas características recorrentes dentro desse grupo que ali estão em intensidades diversas. Observa-se “baixa produtividade da atividade, quebra de prestígio, perda de interesses, elevada irritabilidade, grande capacidade de excitação, extrema fadiga, rápidas e bruscas mudanças de humor, e uma inquietação generalizada”, que o faz isolar-se do meio.

Quando se fala do problema dessa idade de transição, é necessário ter em mente que ele tem raízes na evolução e na sociedade já que é a transformação da atração, de natureza biológica, para os interesses humanos, de natureza social, a grande marca desse período (1934/2006).

Segundo Vygotsky em *Obras Escogidas* (1931/2006, p. 128), a adolescência é caracterizada por “um período de ruptura e de extinção dos antigos interesses por um período de maturação de uma nova base biológica que permitirá, mais tarde, o desenvolvimento de novos interesses²⁷”. Diante disso, a maturação sexual traz ao adolescente outras necessidades e impulsos, que têm como consequência o nascimento de interesses e, assim, uma considerável mudança em sua forma de se relacionar com o meio.

Embora esse surgimento seja relevante, para Vygotsky (1931/2006), o grande impacto no sujeito advém da condição de formar conceitos. Ao longo de sua existência, o sujeito desenvolve-se cognitivamente passando por diversas etapas de processos mentais, mas uma das mais importantes em todo esse processo é a etapa de formação de conceitos. Com início na infância, essa habilidade se transforma ao longo do tempo, e é na adolescência que atinge sua maturação. Tendo a linguagem como pilar central para seu desenvolvimento, a formação

²⁷ Tradução nossa do original: “por ser un período de ruptura y extinción de los viejos intereses y pou un período de maduración de una nueva base biológica que permite más tarde el desarrollo de nuevos intereses”.

conceitual exigirá que o sujeito saia do plano concreto para o abstrato, ativando as funções mentais superiores que formam nosso psiquismo e que são de natureza cultural e não somente biológica.

Assim, esse processo de formação de conceitos envolve as funções mentais superiores, já que exige uma grande capacidade de abstração. Esse descolamento da realidade palpável mexe demais com o adolescente e é quando ele começa a formar conceitos que adquire seu maior trunfo rumo à criatividade e imaginação em suas atividades. Ao defender o desenvolvimento dos interesses e não sua aquisição, Vygotsky supera o ponto de vista mecanicista do desenvolvimento, salientando que a partir desse momento são os conceitos, e não mais as ações, que vão mobilizar os interesses do adolescente.

Esses momentos críticos marcados por crises, embora sejam propícios ao desenvolvimento, representam um enorme desafio no que diz respeito à educação. Deste modo, deve-se questionar o papel da escola, já que o sistema pedagógico não consegue acompanhar essas bruscas mudanças de personalidade. Não se pode esquecer que “o desenvolvimento não interrompe nunca sua obra criadora e até mesmo nos momentos críticos há processos construtivos” (1931/2006, p. 259).²⁸

Caracterizar a adolescência é relevante, uma vez que, no presente projeto, deparou-se com muitas das dificuldades aqui enumeradas. Desse modo, para estar preparado para lidar com alunos dessa faixa etária, o melhor é compreender cada vez mais o adolescente. Ao fazê-lo, pode-se criar novas estratégias, estabelecendo conexões entre professor e aluno, com o intuito de favorecer uma aprendizagem plena que propicie desenvolvimento. Chalita (2001/2008, p. 32) concebe o jovem como “aquele que usa plenamente todo o potencial de que o ser humano pode dispor”, sendo assim, seria um desperdício para a nossa sociedade não olhar com atenção para esses fatos.

4.6.1.1. A Adolescência em Risco Social

Caracterizar o adolescente e suas facetas é importante para uma melhor

²⁸ “El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos”

compreensão desta pesquisa, mas como o contexto sócio-histórico é determinante dos sujeitos na atividade, não posso deixar de lado a oportunidade de discutir o que é ser adolescente em contextos sociais menos favorecidos, situação vivida pelos sujeitos participantes do presente estudo.

Gentili e Alencar (2001/2007) tratam de forma contundente da realidade juvenil no século XXI. Trazem a mudança de perfil do jovem ao longo dos últimos 40 anos que deixa de lado a crítica à sociedade, para se dedicar à indiferença pelo futuro, fato que tem consequências diretas na atual desordem societária. Creditando às políticas mundiais essa mudança de atitude nos jovens, os autores salientam a necessidade de se repensar a humanidade com base em princípios como justiça e paz, se há o anseio por sobrevida no mundo atual.

O desencanto de nossos jovens é traço notório da realidade e se reflete no desencanto presente no meio educacional, onde inúmeras reformas experimentadas nos últimos anos só atestam que “a escola está mudando para continuar sendo a mesma. Haja desencanto” (GENTILI e ALENCAR, 2001/2007, p.18).

É nesse contexto de total desencanto que a esperança, que para Espinosa é mais bem compreendida como desejo, se faz presente. Esperança que precisa apostar na ressignificação dos sentidos da educação e transformar a sala de aula em “espaços de troca de perspectivas, percepções e vivências” (GENTILI e ALENCAR, 2001/2007, p. 22).

Chalita (2001/2008) preocupa-se igualmente em traçar um perfil do jovem do século XXI que vive em plena crise moral e se revolta pela incompreensão dos que o cercam, no que diz respeito a seus anseios, necessidades e formas de agir. Aqueles que os recriminam esquecem-se que os jovens sempre foram a força motriz das grandes transformações pelas quais a sociedade passou e se deixam levar pelo senso comum que sempre atribuiu aos adolescentes uma gama de qualificadores pejorativos. É preciso olhar o adolescente em sua essência, compreendendo as mudanças pelas quais passam, sua nova organização interna e sua forma de olhar o mundo. Somente assim poderá ser evitado o senso comum, para fazer um trabalho de qualidade com e para os jovens.

[...] as grandes transformações causam níveis de tensão traduzidos em impulsos não controlados. A incompreensão de que muitas vezes os adolescentes se sentem vítimas é, frequentemente, uma projeção da sua

própria dificuldade em se compreenderem intimamente [...] (Macowski 1993, p.128).

É preciso atentar ao fato que, ao longo desse processo de supressão de antigos interesses rumo a novos, muitas vezes o adolescente tem uma sensação de vazio, o que pode, por exemplo, levá-lo às drogas. Nesse âmbito, Vygotsky (1931/2006) marca a diferença entre os adolescentes comuns e os filhos de proletários. Os proletários são oriundos de um contexto sócio-histórico que lhes é característico. Não raro eles não têm a oportunidade de vivenciar essa passagem do desejo rumo aos interesses, pulam uma etapa e passam diretamente à vida adulta. Isso se dá frequentemente, porque, muitas vezes, a escola não propicia que eles formem os conceitos. Quando isso acontece, testemunha-se algo muito triste: a escola como mantenedora da ausência de interesses.

O trabalho por meio das Atividades Sociais, junto a adolescentes que vivenciam esses contextos, remete à importância dessas aulas para a vida desses alunos. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, pois, como pontuam Gentili e Alencar (2001/2007, p. 22), “os docentes têm, portanto, a obrigação de potencializar estes sonhos e possibilidades vencendo a renitente amargura, recuperando a fundamental jovialidade-rebelde e transformadora”. Trabalhar com adolescentes é um grande desafio por conta dos aspectos que foram tratados, mas, trabalhar com adolescentes que vivem em risco social parece ser uma tarefa ainda mais complexa. Nesse caso, além de se preocupar com as questões cognitivas, o professor precisa estar engajado em uma prática que busque romper com essa ausência de interesses e não perpetuá-la, encontrando formas de incitar esse sujeito para que deseje sempre mais.

4.6.1.1.1. Os alunos adolescentes do Instituto Rogacionista

Os alunos participantes desta pesquisa estudam nas oficinas profissionalizantes oferecidas pelo Núcleo Socioeducativo do Instituto Rogacionista. Como já esclarecido algumas linhas acima, não contou-se com a presença efetiva de todos aqueles que se engajaram no projeto. Mais de 20 alunos começaram no projeto, contudo, menos de 10 terminaram por razões diversas, desde outras aulas

no mesmo horário, até a conquista de um novo emprego.



Fotografia 5: Alunos nas oficinas.

Fotografia 6: Alunos nas oficinas.

Em decorrência de um mal entendido na organização de nossa ação no seio do Instituto, por parte dos funcionários locais, ao chegar para a primeira aula umas das agentes do local surpreendeu-me com a frase: “Ah, chegou a professora de inglês”. Essa desorganização inicial acabou tendo um papel relevante na formação do grupo de diversas formas.

Os alunos se candidatam aos cursos que mais lhe interessam de forma voluntária. Quando entrei na sala de aula havia quase 30 alunos, embora o grupo de pesquisa tivesse definido que trabalharíamos no máximo com 20 alunos por grupo, uma vez que eu, no papel de PP, também era novata na prática de sala de aula em uma perspectiva bilíngue. Ao longo das semanas, alguns que não se interessaram pelo francês foram embora, enquanto outros que nunca pensaram em aprender foram atraídos pela descoberta de algo totalmente novo e decidiram ficar mesmo verbalizando que precisavam mais do inglês para suas carreiras profissionais. Esse fato indica que para esses alunos a língua não era importante, evidenciando que as aulas despertaram neles o gozo pelo aprender. Aconteceu, inclusive, de outros alunos aparecerem no final das aulas pedindo para se unir ao grupo, porque, após as aulas, os colegas estavam, entre si, “falando uma língua que eles não entendiam” e, por isso, se sentiram excluídos.

Enfim, o grupo que acompanhou o projeto ao longo do semestre foi instável do começo ao fim, fato que teve uma influência direta na escolha dos sujeitos focais desta pesquisa. Inicialmente, escolheram a oficina porque pensavam que iriam estudar inglês, entretanto, posteriormente, descobriram que participariam de uma

classe de estudo em língua francesa. O Instituto é frequentado por uma população que, muitas vezes, vive em situações precárias. Alguns alunos deixam de ir às aulas, porque o pai foi morto, porque a mãe não quer mais que ele estude e, sim, que procure um emprego, ou seja, pelos mais variados problemas pessoais e, na melhor das hipóteses, porque arrumaram um emprego no mesmo período das oficinas. Sem contar, também, aqueles que se desinteressaram pelo curso ou que, por uma desorganização interna do Instituto, tiveram que fazer alguma tarefa no mesmo horário.

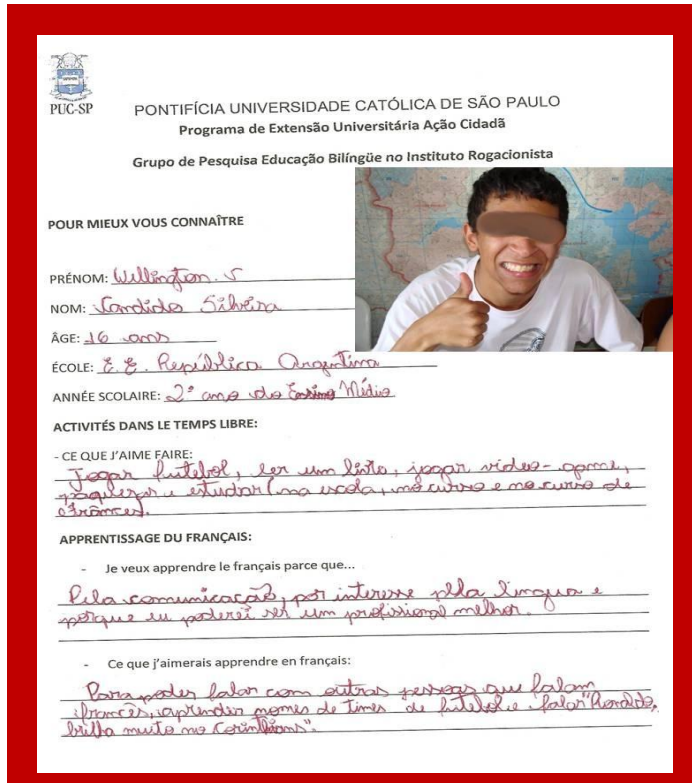


Fotografia 7: Alunos-participantes no início e no final do projeto.

Pelo critério de continuidade e participação, escolhi para esta pesquisa alguns sujeitos focais que permaneceram no projeto do início ao fim e, portanto, vivenciaram todas as etapas do processo. Esse fato viabilizou a retirada de excertos representativos do seu desenvolvimento afeto-cognitivo.

Vale ressaltar ainda que, apesar de ter escolhido três sujeitos focais para este estudo, analisei turnos presentes nos discursos de outros alunos-participantes que por vezes não puderam ser identificados, como explicitado anteriormente na seção que trata das dificuldades técnicas encontradas para a coleta e transcrição de dados nesta pesquisa.

Escolhi como sujeitos focais W e R, ambos com 16 anos e G de 15 anos, todos do sexo masculino. No primeiro encontro, apliquei um questionário de análise de necessidades para que eu pudesse conhecê-los melhor.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Extensão Universitária Ação Cidadã
Grupo de Pesquisa Educação Bilingüe no Instituto Rogacionista

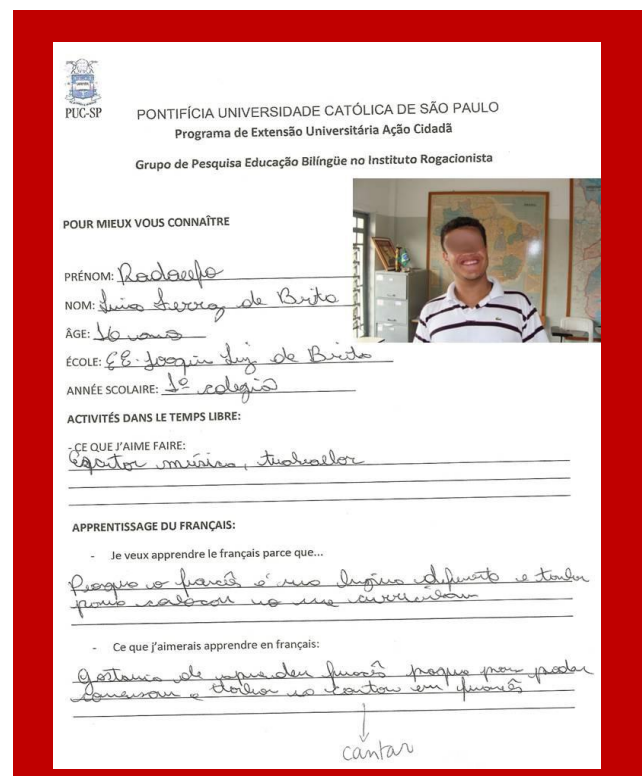
POUR MIEUX VOUS CONNAÎTRE

PRÉNOM: Wellington
NOM: Cardoso Silva
ÂGE: 16 ans
ÉCOLE: E.E. República Argentina
ANNÉE SCOLAIRE: 2^e année de l'enseignement Média

ACTIVITÉS DANS LE TEMPS LIBRE:
- CE QUE J'AIME FAIRE:
Jouer football, lire un livre, regarder vidéos - games, regarder et écouter la radio, les films et les courts métrages.

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS:
- Je veux apprendre le français parce que...
Pela comunicação, por interesse pela língua e porque eu gostaria de um professor melhor.
- Ce que j'aimerais apprendre en français:
Parler avec d'autres personnes qui parlent français, apprendre les noms de lieux de football et parler "français" bien sûr.

Figura 6: Sujeito da pesquisa W.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Extensão Universitária Ação Cidadã
Grupo de Pesquisa Educação Bilingüe no Instituto Rogacionista

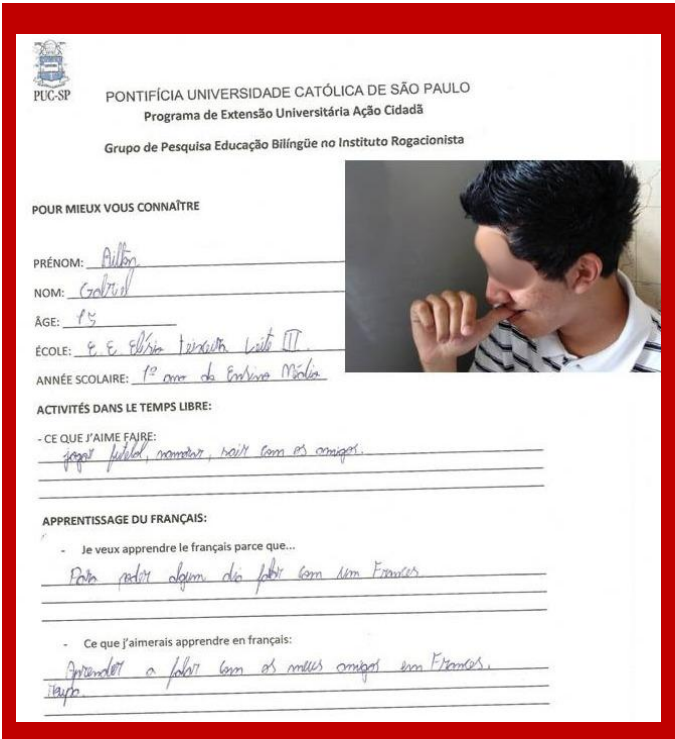
POUR MIEUX VOUS CONNAÎTRE

PRÉNOM: Rodolfo
NOM: José Heráclio de Brito
ÂGE: 16 ans
ÉCOLE: E.E. Joaquim José de Brito
ANNÉE SCOLAIRE: 1^e année

ACTIVITÉS DANS LE TEMPS LIBRE:
- CE QUE J'AIME FAIRE:
Écouter musica, étudier

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS:
- Je veux apprendre le français parce que...
Parce que le français est une langue importante et que je veux savoir ce que ça veut dire.
- Ce que j'aimerais apprendre en français:
Apprendre les paroles des chansons parce que je peux chanter et parler le français en français.
↓
chanter

Figura 7: Sujeito da pesquisa R.



PUC-SP PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Extensão Universitária Ação Cidadã
Grupo de Pesquisa Educação Bilíngüe no Instituto Rogacionista

POUR MIEUX VOUS CONNAÎTRE

PRÉNOM: Alton
NOM: Gabriel
ÂGE: 15
ÉCOLE: E. E. Elisa Tarantino Leite III
ANNÉE SCOLAIRE: 1º ano do Ensino Médio

ACTIVITÉS DANS LE TEMPS LIBRE:

- CE QUE J'AIME FAIRE:
jogar futebol, namorar, sair com os amigos.

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS:

- Je veux apprendre le français parce que...
Pois poder falar de falar com um Francês.

- Ce que j'aimerais apprendre en français:
Apprendre à parler avec les autres amis en Français.
illegible

Figura 8: Sujeito da pesquisa G.

Na época, W cursava o 2º ano do ensino médio de uma escola estadual em São Paulo. Em seu tempo livre, gosta de jogar futebol e vídeo-game, ler livros, paquerar e estudar, destacando que, quanto a essa última atividade, dedica-se aos estudos tanto em relação à escola quanto ao curso de francês. Seu interesse em aprender a língua francesa é baseado em um desejo profissional e comunicacional, almejando falar com francófonos e também usar termos e nomes próprios relativos ao futebol.

R, por sua vez, cursava o 1º ano do ensino médio de uma escola estadual em São Paulo. Escutar música e trabalhar são suas atividades prediletas. Pontuou que deseja aprender francês porque é uma língua diferente e também porque deseja enriquecer seu currículo. Vislumbra na aprendizagem da língua francesa a possibilidade de ampliar seu repertório em relação a uma de suas atividades preferidas, o canto e também de conversar na LI.

Já G, em seu tempo livre gosta de jogar futebol, namorar e sair com amigos. Aluno do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual em São Paulo, diz que a razão pela qual participa do projeto é que um dia possa falar com um francês. Também externalizou o desejo de aprender a falar com seus amigos em francês e de conhecer o vocabulário ligado ao vestuário na língua francesa.

Neste capítulo, foi apresentado o Projeto de Extensão Universitária no âmbito do qual este trabalho foi desenvolvido, bem como o local da coleta de dados e seus participantes. O próximo capítulo tratará dos objetivos da presente pesquisa, situando-a metodologicamente como também abordará os procedimentos de coleta e seleção de dados, esclarecendo o caminho adotado para a análise, discutindo, por fim, os aspectos ligados à ética e à credibilidade.

CAPÍTULO 5

O Fazer da Pesquisa

“O discurso é uma construção coletiva.”
(KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 10)

O objetivo deste capítulo é apresentar as escolhas metodológicas norteadoras da pesquisa, determinadas em consonância com o arcabouço teórico discutido. Para tanto, começarei definindo e justificando o paradigma no qual o trabalho se insere, bem como os procedimentos de produção e seleção de dados. Serão discutidas, primeiramente, a importância da análise linguística e da forma como ela se apresenta neste trabalho científico, explicitando os procedimentos e categorias de análise e interpretação, e, por fim, as questões de ética e credibilidade.

5.1. Objetivo da Pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida como parte do trabalho de mestrado que busca investigar o papel da afetividade na atividade de ensino-aprendizagem em LI, dentro do Projeto EM. Para atingir os objetivos, os instrumentos de coleta foram:

- Questionário de análise de necessidades;
- Planos de aula;
- Aulas gravadas em áudio e vídeo;
- Performances gravadas em áudio e vídeo;
- Cenas de aulas transcritas;
- Cenas de performances transcritas;
- Participação no SIAC gravada em vídeo;
- Entrevistas após o SIAC e ao final do curso (gravação em áudio e transcrição);
- Relatos escritos pelos alunos no final do projeto.

Ressalto que todos os instrumentos acima mencionados embasaram as reflexões e discussões ao longo desta pesquisa, mas não necessariamente foram

objeto de análise linguística para responder à pergunta de pesquisa **“As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?”**. Na realidade, o foco da análise incidiu sobre as aulas, enquanto o restante do material serviu de apoio às análises linguístico-discursivas.

5.2. Paradigma e Metodologia de Pesquisa

A metodologia de pesquisa escolhida é a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2004, 2007, 2009). A denominação crítica advém de sua intenção de transformar os contextos escolares, nos quais se desenvolve, e de colaboração, pois se espera a participação ativa e conjunta dos participantes na negociação dos sentidos e significados mediada pela linguagem.

Esta pesquisa se enquadra no paradigma crítico na medida em que tem uma orientação para a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem, propiciando assim movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza (BREDO & FEINBERG, 1982). Nessa concepção, o pesquisador e o participante estão em relação de reciprocidade uma vez que o conhecimento, na visão dos teóricos críticos como Bredo & Feinberg (1982) e Girod-Séville e Perret (1999), configura-se como uma possibilidade de transformação social de todos aqueles que estão envolvidos no projeto de pesquisa.

O paradigma crítico está embasado nos pressupostos filosóficos de Marx e sua perspectiva histórico-dialética. Essa perspectiva é chamada de dialética na medida em que a produção de conhecimento é dinâmica, porque está em constante transformação e se constrói no momento da interação. Na verdade, quando Vygotsky olha para o viés marxista, ele não busca resposta as suas questões, ele o faz com interesse em seu método, isto é, em como construir uma ciência, em como conduzir uma investigação da vida humana. Dessa forma, ele se inspira em Marx, ao entender que ciência não se faz somente na discussão dos fatos, mas na vida real que se vive e, para isso, é preciso entender o que está acontecendo, para, assim, transformar, construindo o novo. Para Vygotsky (apud NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002, p. 61), o marxismo pode embasar esse método de trabalho como um processo dialético histórico-natural em que o mundo é simultaneamente pré-requisito

e produto. Assim, o método é simultaneamente um pré-requisito e um produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Esta pesquisa, de cunho colaborativo-crítico, não objetiva apenas apontar fatos ou descrevê-los como no caso da etnografia convencional, mas, também, oferecer respostas visando a uma transformação social dos envolvidos no processo e, quando possível, de sua comunidade. Vergara (1998) esclarece, que a pesquisa colaborativa tem como principal característica e objetivo, a intervenção do pesquisador junto ao contexto de pesquisa, não só no que se refere ao processo investigativo, mas também, no que diz respeito à alteração da realidade. Para tanto, seus dados foram coletados em um ambiente de ensino-aprendizagem engajado na práxis revolucionária, isto é, aquela comprometida com mudanças de totalidades. Nesse duplo movimento de instrumento e / para resultado, o sujeito transforma e transforma-se simultaneamente na atividade (NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002). Magalhães (2007, p. 73) aponta que, dentro desse paradigma de pesquisa, pesquisador e pesquisados são “coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”.

Para tanto, Fidalgo e Shimoura (2007) ressaltam a importância da colaboração como uma forma de organização crítica da linguagem que cria contextos para se aproximar dessa transformação, por meio da participação ativa e conjunta na negociação dos sentidos e significados, visando a um produto criativo. As autoras (2007, p. 16) mencionam, a partir de Magalhães, que a negociação seria necessária para que “todas as interpretações, crenças e valores” fossem “colocados, para que suas diferenças e semelhanças” fossem discutidas, entendendo a colaboração diferentemente da cooperação e de outros conceitos que, embora semelhantes, não trazem a negociação de valores em seu bojo.

Precisa-se perceber, no contexto em que se pretende atuar, quais são as necessidades da comunidade, a historicidade de cada um, já que cada ser humano está inserido em um contexto diferente e traz todas essas experiências vividas para formar um algo novo, que só poderá ser compreendido na medida em que se tiver em mente esse ser histórico-social.

Como pesquisadores da LA, estamos empenhados na resolução de problemas do mundo real. Por se constituir como uma forma de ação planejada de caráter social, o dispositivo da pesquisa-ação se coloca como um instrumento de

trabalho muito adequado às atividades de extensão universitária. Thiollent (2005/2008, p. 16) define essa prática como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em sua obra *Metodologia da Pesquisa-Ação*, o autor aponta que, essa linha de pesquisa tem sido aplicada em diversos campos do conhecimento, tanto no Brasil como em outros países, mas que, especificamente no Brasil, ela tem sido empregada de forma crescente na área educacional como fruto de uma “desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação” (THIOLLENT, 2005/2008, p. 80).

Embora essa forma de pesquisa ainda esteja em discussão e enfrente certo preconceito ideológico por parte de alguns cientistas sociais, que temem o rebaixamento do nível de exigência acadêmica que acompanha a metodologia convencional, para Thiollent (2005/2008), somente uma sólida metodologia pode evitar esse risco inerente a toda pesquisa que não esteja metodologicamente comprometida com a ética. Essa metodologia guia os pesquisadores “esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade”. Thiollent (2005/2008, p. 20) ressalta, ainda, que é extremamente importante que o pesquisador adote uma atitude neutra, “sem imposição unilateral de suas concepções próprias”, evitando que, devido a seu aspecto dialógico, a pesquisa-ação dê a impressão de perder em precisão e objetividade. Desse modo, os pesquisadores precisam estar conscientes da necessidade de participar de discussões em grupos e seminários como forma de trocar ideias, avançar o debate e produzir conhecimento relativo às questões abordadas.

Embora se assemelhe ao tipo de pesquisa articulada na pesquisa-ação, por não ter um caráter individual, minha pesquisa seria mais fielmente caracterizada se fosse chamada de pesquisa sobre minha própria ação. A coletividade é uma marca deste estudo, tanto no que tange o lado prático como o acadêmico, pois inúmeros foram os momentos de colaboração e discussão junto ao grupo de pesquisa, notadamente junto aos alunos de Iniciação Científica integrantes do LACE. Dessa

maneira, a pesquisa não somente provocou mudanças na pesquisadora, mas, teve um compromisso com a transformação do universo pesquisado. Assim, essa escolha lexical seria mais apropriada levando-se em conta que este trabalho busca investigar a minha própria prática em sala de aula.

No que tange às variedades distintas de pesquisa-ação educacional existentes, parece-me que a orientação emancipatória e de crítica social, tal como proposto por Carr e Kemmis (1986), seja a marca do presente trabalho. Se a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, objetivando aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos, para esses autores ela tem um grande potencial transformador, pois incita o questionamento coletivo dos participantes que buscam compreender as práticas sociais e as situações nas quais estão inseridos em vista de transformá-las.

5.3. Produção e Coleta de Dados

Os dados desta pesquisa foram produzidos em 2009, durante as aulas da oficina temática em francês no Instituto já apresentado. As aulas foram gravadas em áudio e em vídeo e transcritas em grande parte por mim e por algumas pessoas que contratei para me ajudar. Além disso, o *corpus* coletado também se constitui de fichas de análise de necessidades preenchidas, planos de aula, fotos de atividades de ensino-aprendizagem, gravações em áudio e transcrições de entrevistas feitas ao fim do projeto, fotos e vídeos da participação do grupo no III SIAC, em dezembro de 2009 e, também, alguns relatos.

COLETA DE DADOS		
Onde?	O quê?	Quando?
Oficinas temáticas em francês no Instituto Rogacionista	Aulas, entrevistas, performances e relatos escritos	2º semestre de 2009

Quadro 5: Resumo da Coleta de Dados

Parece-me relevante contar aqui um pouco das dificuldades que encontrei para proceder a essa coleta de dados no Instituto Rogacionista. Primeiramente, vale ressaltar o que já coloquei na introdução desta pesquisa: minha maior experiência docente foi constituída em um Instituto de Idiomas, onde trabalhei por mais de 12

anos com o foco na língua na sala de aula. Dessa forma, trabalhar em uma perspectiva de ensino bilíngue, com uma população advinda de uma classe socioeconômica menos favorecida, com aulas baseadas em conceitos completamente novos para mim, como o de Atividade Social e Performance e, acima de tudo, com uma faixa etária com a qual nunca tive uma experiência de forma integral, foram alguns dos desafios a superar.

Macowski (1993, p. 119) afirma que “trabalhar com adolescentes com diferentes reações, a maioria delas imprevisíveis para cada situação ou atividade, torna os professores extremamente vulneráveis e, por vezes, também traumatizados”. Levando em conta essas circunstâncias, não somente me desesperei quando tive que lidar com os mais corriqueiros problemas de indisciplina na sala de aula, como levei longas aulas até conseguir fazer algo que realmente se descolasse daquela prática tão habitual para mim.

As dificuldades de cunho pedagógico não foram as únicas, pois precisei superar também os problemas técnicos. Pontuo as filmagens em vídeo como o primeiro grande problema enfrentado por mim. Temos vários membros que integram o projeto EM de Oficinas Temáticas, todavia, sou a única pesquisadora presente no local de coleta que trabalha com a língua francesa. Nas oficinas temáticas em língua inglesa, por exemplo, temos vários pesquisadores atuando conjuntamente, o que facilita bastante o desenvolvimento do trabalho, sob o ponto de vista técnico.

No meu caso, decidi levar uma pessoa que trabalha em minha casa para fazer a filmagem das primeiras aulas. Semanas mais tarde, relatando minhas dificuldades ao grupo em uma de nossas reuniões semanais, tive a feliz surpresa de poder contar com a participação de uma pesquisadora de iniciação científica que, solidária às minhas angústias, gentilmente se propôs a me acompanhar somente para cuidar da filmagem, já que trabalhava com a língua inglesa: Edna Oliveira do Carmo. Essa ajuda foi de extrema valia, por conseguinte, não precisei mais me preocupar com esse aspecto.

No que diz respeito às gravações, como o local era extremamente barulhento, diversas vezes a compreensão foi prejudicada e, por se tratar de uma sala grande, abarrotada de objetos, nem sempre conseguimos nos posicionar no melhor ângulo para as gravações, sempre focalizando alguns participantes de longe e nunca obtendo a totalidade dos participantes diante da câmera.

Destaco que outra grande dificuldade encontrada diz respeito à seleção e transcrição da imensa quantidade de dados que coletei, pois não dispomos de equipamentos adequados a essa coleta, o que resulta em gravações com enormes ruídos ambientes²⁹, já que há várias pessoas falando ao mesmo tempo, conforme explicitado acima. Além disso, os dados estão em francês, fato que dificulta as transcrições, porque existem poucos profissionais da área do francês dispostos a trabalhar com tal material. Tentei, sem sucesso, passar as gravações para alunos do curso de Letras (Francês) de outras universidades, ou colegas de profissão, mas, infelizmente, a grande maioria desistiu dada a dificuldade do trabalho.

Material Produzido³⁰	Quantidade
Reuniões de planejamento	Aproximadamente 20 horas
Aulas planejadas	16
Aulas do projeto	30 horas
Entrevistas do projeto	9
Gravação em mídia digital	Aproximadamente 30 horas
Gravação em áudio digital	Aproximadamente 30 horas
Fotos ³¹	Aproximadamente 300 fotos

Quadro 6: Material produzido de dez/2008 a dez/2009 – PAC (fase 2) – EM³²

Tomando como base o trabalho de Rodrigues (2010), o quadro, a seguir, visa apresentar todos os dados coletados ao longo desta pesquisa, bem como o que foi transcrito. Os dados em vermelho são aqueles selecionados para análise. Posso justificar a escolha desses dados por aspectos cronológicos e tipológicos.

No que diz respeito à cronologia, escolhi excertos oriundos da primeira aula, porque acredito que esse primeiro contato seja de extrema relevância, já que traz a forma como as relações começaram a ser tecidas, as primeiras impressões, a forma como os sujeitos se colocaram na atividade, enfim, o momento de descoberta. Para um segundo momento de análise, busquei uma aula pertencente à segunda metade

²⁹ O símbolo ? foi inserido nas transcrições em substituição à inicial do aluno quando não foi possível descobrir sua identidade na gravação.

³⁰ O direito de uso das imagens e gravações para fins acadêmicos foi assinado pelos participantes e pelo Instituto. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está anexado ao final deste trabalho.

³¹ É importante ressaltar, que as imagens usadas nos excertos abaixo analisados, não foram tiradas com máquina fotográfica durante as aulas, mas foram extraídas das gravações em vídeo das aulas por meio de um software. Além disso, sua resolução foi reduzida para que o presente arquivo não ficasse demasiado pesado. Eis a razão pela qual não há uma excelência no que diz respeito à definição das imagens aqui mostradas.

³² Wolffowitz-Sanchez, N. In: Formação de Professores para a Escola Infantil Bilingue, 2009.

do projeto, buscando mostrar o desenvolvimento dos alunos focais e verificar se os padrões constatados no primeiro contato se mantiveram ou se transformaram. Ao escolher momentos não tão próximos, tem-se a finalidade de observar o caráter afetivo das interações que nasceram na primeira aula e a influência desses aspectos nas colocações dos participantes face ao processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne aos tipos de dados coletados, achei importante selecionar aulas que oferecessem variados tópicos para a análise, por exemplo, momentos de interação em sala de aula, trabalho com Atividade Social e performances. A escolha das entrevistas e relatos como material de apoio objetiva diversificar a natureza dos dados e enriquecer as análises.

DATA	ATIVIDADE	OBJETIVOS DA PESQUISADORA ³³	TRANSCRIÇÕES
29/05/2010	Aula de apresentação do projeto no Instituto Rogacionista	Apresentar as aulas das oficinas temáticas ao corpo docente do Instituto	
24/08/2009	1ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	INTEGRAL
31/08/2009	2ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	INTEGRAL
31/08/2009	Questionários	Conhecer um pouco mais sobre os alunos e suas expectativas em relação à língua francesa	
14/09/2009	3ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	INTEGRAL
21/09/2009	4ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
28/09/2009	5ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
05/10/2009	6ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
19/10/2009	7ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	INTEGRAL
26/10/2009	8ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	INTEGRAL
09/11/2009	9ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	INTEGRAL
14/11/2009	Apresentações no III SIAC – Simpósio Ação Cidadã (All Stars Múltiplos Mundos Show)	Colocá-los como protagonistas de um evento que tem como base a pluralidade de contextos	
16/11/2009	Entrevistas individuais	Saber o que os alunos acharam de participar do	INTEGRAL

³³ Os objetivos específicos de cada aula são apresentados no Quadro nº 4 em que são apresentados os conteúdos trabalhados em cada aula filmada da oficina temática em LI no Instituto Rogacionista.

		projeto e do SIAC/All Stars, como se sentiram, etc.	
16/11/2009	10ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
23/11/2009	11ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
30/11/2009	12ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
07/12/2009	13ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h)	Ministrar aula em LI e coletar informações sobre a aula	
07/12/2009	13ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês (2h) Apresentação para a comunidade do Instituto	Mostrar para a comunidade a aprendizagem dos alunos que participaram do projeto Realizar um fechamento das atividades	PARCIAL
19/04/2010	1ª aula do projeto de oficinas temáticas em francês – fase 2 – 1º semestre 2010 (2h)	Retomar com os alunos que participaram do projeto no ano anterior suas impressões sobre as aulas	PARCIAL
Abril 2010	Relatos	Relatos escritos sobre as experiências educacionais do 2º semestre de 2009	INTEGRAL
1º semestre 2010	Relatos	Relatos escritos de meus alunos e ex-alunos não participantes do projeto	INTEGRAL

Quadro 7: Dados coletados e transcritos para a pesquisa

É importante ressaltar que, no que diz respeito às transcrições, não foi seguida nenhuma regra específica dada à dificuldade, já evocada, em encontrar profissionais que pudessem fazê-lo, tomando o cuidado de colocar marcas de entonação somente em alguns excertos analisados.

5.4. Seleção de Dados

Como dito anteriormente, face ao grande volume de dados coletados para esta pesquisa, foi preciso encontrar um critério de seleção que viabilizasse responder à pergunta de pesquisa. Como o intuito é olhar o papel da afetividade na atividade de ensino-aprendizagem em LI, buscaram-se os momentos em que esses aspectos ficaram mais evidentes, tendo o cuidado de selecionar dados de diferentes etapas do processo. Por essa razão, a análise linguístico-discursiva se concentrou nas aulas ministradas, tendo como material de apoio todos os outros tipos de dados coletados. O quadro a seguir, visa esclarecer não somente as fontes dos dados coletados, bem como os excertos escolhidos relativos a cada fonte:

SELEÇÃO DE DADOS		
As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?		
MATERIAL PARA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	MATERIAL DE APOIO	
Análise da interação em sala de aula	Análise das entrevistas individuais	Análise dos relatos escritos sobre as experiências educacionais do 2º semestre de 2009
1. Aula 1 – 24 de agosto de 2009 CT 1,2,3,5,6,8,9,10,15	Aluno G Aluno R	Aluno V
2. Aula 8 – 26 de outubro de 2009 CT 7,10,13,14	Aluno V Aluno W	Aluno R

Quadro 8: Excertos escolhidos e suas fontes

Considerando a pergunta de pesquisa “As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?”, para respondê-la escolheu-se analisar os dados oriundos dos contextos de prática. Foram selecionados, portanto, momentos de ensino-aprendizagem julgados pertinentes para mostrar como são tecidas as interações entre alunos e professora, buscando participar da atividade e agir em LI. São cenas nas quais a professora intervém junto aos alunos e os alunos junto à professora, seja para apresentar um conteúdo, explicar uma atividade, retomar uma pronúncia, esclarecer alguma dúvida, solicitar a participação, discutir algum ponto ou formular uma pergunta.

5.5. Por onde começar?

Para Bakhtin (1979/2006, p. 324) “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana”. Ao fazer essa consideração, o autor enaltece a potencialidade da linguagem como meio de conhecer e transformar o mundo, e, ao fazê-lo, mostra a importância da análise linguística para este trabalho, enquanto pesquisa em LA, já que tem-se como objeto de estudo a língua em uso.

A análise de dados que será apresentada tem o objetivo de investigar se as questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula e de que forma isso acontece. A necessidade de tal investigação levou a especificação de categorias de análise, necessárias para entender como esse

processo se desenvolveu e sobre que bases.

Como afirma Fuga (2009, p. 115), “para a LA, ouvir os dados requer, sobretudo, a criação de duas categorias: a linguístico-discursiva e a interpretativa”. Sendo a linguagem do participante permeada de suas concepções de mundo e de si mesmo, a análise dessa linguagem permite conhecer tais concepções para, de posse desses resultados, interpretá-los à luz das teorias discutidas na fundamentação teórica do estudo. Dessa forma, ainda segundo a autora, primeiramente, faz-se uma análise do texto por meio das suas características linguístico-discursivas, pois, como aponta Orlandi (apud FUGA, 2009, p. 115), “a compreensão deve preceder a interpretação”. De posse dos resultados dessa análise, tem-se, então, subsídios para interpretá-los por meio das categorias de interpretação, pois, como salienta ainda Fuga (2009), “o analista não interpreta o texto, mas os resultados de sua análise”. É importante ressaltar que essas últimas se constituem como um olhar dentre os muitos possíveis para o assunto estudado.

5.6. Como fazer?

Nesta seção, busco esclarecer os procedimentos de análise e de interpretação dos dados. Com base no quadro elaborado por Fuga (2009) apresento o quadro síntese desta pesquisa.

PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA			
Macrocontexto: Programa Ação Cidadã			
Contexto desta pesquisa: EM – Oficinas Temáticas no Instituto Rogacionista			
Subcontextos			
LAEL/PUC	Grupo LACE	Subprojeto EM	Instituto Rogacionista
Participantes: pesquisadores do grupo LACE, professora orientadora, PP e alunos participantes das oficinas temáticas			
Pergunta de Pesquisa	Dados Coletados	Procedimentos de análise/ discussão de dados	
As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?	• Momentos de interação em sala de aula • Questionários • Entrevistas individuais • Relatos escritos	Análise em três níveis: • Nível dos contextos • Nível discursivo • Nível da materialidade linguística e não-linguística (BAKHTIN, BRONCKART e KERBRAT-ORECCHIONI)	

Quadro 9: Síntese da pesquisa.

Com base em todo o arcabouço teórico já explicitado na presente investigação, apresento os procedimentos e as categorias de análise de dados. Na Fundamentação Teórica deste trabalho, foram discutidas as questões em torno da linguagem, ressaltando a importância dos aspectos sociais em sua constituição. Dada essa importância, um dos conceitos escolhidos como categoria de análise é o conceito de **contexto de produção**.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*³⁴ Bakhtine/Volochinov (1929/1977, p. 73) discorre sobre sua visão de contexto ao afirmar que “estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social³⁵”. Assim, ao abarcar a sociedade como um todo, o contexto influencia profundamente as interações verbais nas mais variadas realidades sociais. Mais tarde, no ensaio *Os gêneros do discurso* (1992/2006, p. 302), o autor retoma a temática explicando que “a posição social, o título e o peso do destinatário, refletidos nos enunciados dos campos cotidianos e oficiais, são de índole especial”. Então, não se pode menosprezar a situação social se o objetivo é realmente entender o que está por trás de determinada interação.

Nos anos 90, Bronckart propõe o modelo de análise do contexto de produção para o texto, tanto oral quanto escrito, a partir de diferentes autores. Para Bronckart (1997/2007, p. 99), a ação de linguagem é constituída por dois eixos, o eixo sociológico “como uma porção da atividade de linguagem do grupo”, e o eixo psicológico “o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. Em concordância com os princípios teóricos percorridos na fundamentação teórica, ao fazer uma análise textual, não se pode tomar o texto em um contexto isolado e ignorar toda a dimensão social que o influencia. Diante de um texto, Bronckart ressalta a importância do seu contexto de produção, ou seja, “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”

³⁴ Obra consultada: *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*.

³⁵ Tradução nossa do original: “ces formes d'interaction verbale sont très étroitement liées aux conditions d'une situation sociale donnée et réagissent de façon très sensible à toutes les fluctuations de l'atmosphère sociale”.

(BRONCKART, 1997/2007, p. 93), como, por exemplo, os papéis dos interlocutores, o momento da interação, as regras, os valores, entre outros.

O autor reagrupou os fatores que influenciam a organização textual em dois conjuntos: aqueles pertencentes ao mundo físico e ao sócio-subjetivo. No que diz respeito ao mundo físico, há o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor do texto. Já o mundo sócio-subjetivo é constituído por quatro parâmetros: o lugar social do texto, os papéis sociais do emissor e do receptor e o objetivo da interação. Todos os parâmetros acima mencionados exercem uma influência direta sobre a forma, o conteúdo e o estilo de um texto, razão pela qual iniciei a análise pelo nível dos contextos, analisando o contexto de produção

O segundo nível de análise deste estudo é o nível discursivo. Para dar conta dessa dimensão, busquei dois parâmetros de análise, o plano global dos conteúdos temáticos (CT), baseado em Bronckart, e as marcas da sequência dialogal (BRONCKART/ KERBRAT-ORECCHIONI). A ideia do folheado textual é usada por Bronckart (1997/2007, p. 119) para explicar a organização interna do texto em três camadas superpostas e hierárquicas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os enunciativos. Para o presente estudo, focou-se o nível mais profundo desse folheado, o **plano global dos conteúdos temáticos**, que segundo o autor, evidencia como a “organização de conjunto do CT mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (1997/2007, p. 120). O CT de um texto que forma o plano global é visto por Bronckart como o “conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (1997/2007, p. 97).

A análise com base no plano global objetivou assim, organizar o conjunto do CT e, assim, refletir sobre os padrões de organização da aula e os mecanismos enunciativos presentes nas interações. Por meio do plano global, foi possível identificar os **conteúdos temáticos (CT)**, marcados pelos mecanismos de textualização, e que se articulam no texto para, então, compreender a sua organização e a progressão de seu desenvolvimento.

Ainda em relação à infraestrutura geral do texto é importante ressaltar os tipos de discurso e de sequência, já que também irão influenciar diretamente a arquitetura interna dos textos. O autor sugere que todo discurso é constituído por uma mescla de diferentes tipos de discurso, mas que um deles se revela preponderante. Para

essa análise, considerou-se os discursos interativos, pois são implicados e da ordem do expor. Segundo Bronckart (1997/2007), os discursos interativos podem ser assim chamados não somente por apresentarem marcas de conteúdo e da situação de produção características desse tipo de discurso, mas também porque nele são evidenciadas características e marcas linguísticas, tais como identificadas por Geraldini (2003, p. 71) no quadro que foi reproduzido abaixo.

Tipo de Discurso	Características e marcas linguísticas
Discurso Interativo	• produzido oralmente ou por escrito; • apresenta-se na forma de diálogo ou monólogo; • marca-se pelos turnos de fala nas formas dialogadas; • apresenta frases não-declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas) em seu emprego literal; • realizado pelo sistema temporal presente, que inclui: presente (com valor de simultaneidade), pretérito perfeito (com valor de anterioridade) e futuro perifrástico (ir+infinitivo, com valor de posteridade); • apresenta unidades que se referem a objetos acessíveis aos participantes, ao espaço e ao tempo da interação: ostensivos (isso), dêiticos espaciais (aqui, lá, etc.) e dêiticos temporais (agora, daqui a pouco, etc.); • apresenta nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural, referindo-se diretamente aos participantes da interação verbal; apresenta a expressão a gente funcionando como pronome de primeira pessoa do singular e do plural; • apresenta anáforas pronominais; • apresenta auxiliares de modo: poder, querer, dever, ser preciso, etc.; • apresenta densidade verbal elevada – 0,51 verbos por palavras (BRONCKART, 1997/2007) e densidade sintagmática muito baixa – 0,29 determinantes lexicais por nome-núcleo (BRONCKART, 2007).

Quadro 10 – Características e marcas linguísticas do discurso interativo (GERALDINI, 2003, p. 71).

Aderindo à descrição das sequências proposta por Adam (1992 apud BRONCKART, 1997/2007) e expandindo-a, o autor afirma que a organização sequencial do CT é materializada em tipos linguísticos variados. No que tange às sequências, é importante ressaltar que, por meio de sua análise, pode-se depreender as representações que o enunciador tem do destinatário, assim como seus objetivos na interação. A análise feita se resume à sequências dialogais, pois são essas sequências que permeiam o discurso interativo dialogado e que são marcadas por operações destinadas a regular a interação.

Baseada em Geraldini (2003), são apresentadas abaixo as características e marcas linguísticas da sequência dialogal, presente no discurso interativo dialogado.

Tipo de sequência	Características
Sequência dialogal	Característica dos segmentos de discursos interativos dialogados, que se estruturam em turnos de fala, assumidos pelos agentes-produtores de uma determinada interação verbal (nos discursos interativos primários) ou atribuídos a personagens no âmbito de um discurso maior (discursos interativos secundários). Apresenta as seguintes fases: • abertura: os interactantes entram em contato observando regras sócio-comunicativas a que variam, em função da cultura em que os agentes enunciadore se inserem; • operações transacionais, nas quais o conteúdo temático da interação é co-construído; • encerramento: fim da interação. As fases são decompostas em trocas compostas de intervenções (turnos de fala) e, em outro nível, decompostas em enunciados que realizam um ato de fala.

Quadro 11: Características e marcas linguísticas da sequência dialogal. (GERALDINI, 2003, p. 73).

Vale ressaltar que Bronckart (1997/2007) propõe um modelo de análise textual que se aplica, primeiramente, à análise de textos escritos (monólogos ou diálogos). Como os dados coletados nesta pesquisa são oriundos de momentos de interação em sala de aula, para complementar esse segundo nível de análise, Goffman (1981) propõe os **mecanismos de exibição-proteção da face**. Busquei em seus estudos, que foram retomados e sistematizados por Brown & Levinson, e tratados na análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (1996, 2001, 2005), os conceitos que pudessem ajudar a responder à questão de pesquisa.

A análise da conversação teve sua origem nos anos 70. Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 10) pontua que nos anos 90, o campo de pesquisa da análise da conversação ganhou novos contornos, pregando uma análise mais descritiva, que consiste em “ver o mais objetivamente possível, a partir de um *corpus* gravado e cuidadosamente transcrito, como são fabricados esses objetos particulares que são as conversações”. Particulares, pois se constituem como um meio por intermédio do qual pode-se ter acesso às organizações da sociedade, já que tanto a linguagem quanto o comportamento carregam marcas dessas organizações. Para Geraldini (2003, p. 75), “a conversação é, antes de mais nada, um ato social, realizado no interior de situações sociais modificadas ou mesmo constituídas por intermédio dos mecanismos linguístico-discursivos”.

Kerbrat-Orecchioni (1996/2006, p. 11), traz uma abordagem interacionista das produções de linguagem, ao enfatizar que, na interação face a face, “o discurso é inteiramente coproduzido, fruto de um trabalho colaborativo incessante”, isso porque ambos interlocutores dividem o mesmo espaço e tempo, assim, a linguista tem nos discursos desenvolvidos em situações concretas de comunicação seu objeto de investigação. Assim como Bronckart, a autora enaltece as informações sobre o contexto de produção como forma de garantir uma constituição adequada do que realmente acontece na interação, já que o contexto determinará não somente as escolhas discursivas como auxiliará na interpretação das informações implícitas ao discurso. Desse modo, Kerbrat-Orecchioni traz a perspectiva dialética do contexto pontuando que “o discurso é uma atividade condicionada (pelo contexto) ao mesmo tempo em que é transformadora do mesmo” (1996/2006, p. 35).

A autora retoma a questão das faces presente em Goffman e revista por Brown & Levinson, entendendo por face o aspecto da personalidade do locutor a ser preservada pela polidez positiva ou negativa. Nesse contexto, para Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 189), baseando-se no célebre modelo elaborado por Brown & Levinson, o conceito de polidez linguística poderia ser definido como “o conjunto de procedimentos convencionais que tem a função de preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal, apesar do risco de atrito existente em todo encontro social”.³⁶

Definindo face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”, Goffman (1981) acredita que ao entrar em contato com os outros, assume-se valores sociais que podem ou não ser preservados em função dos procedimentos que são adotados para neutralizar a ameaça ou restaurar a face dos participantes. O autor (apud GERALDINI, 2003, p. 75) traz o princípio da preservação das faces para a interação, explicando que todos tem uma face positiva, relativa ao conjunto de imagens valorizantes que se constrói a respeito de si mesmos e que gostaria de ver preservada, e uma face negativa correspondente ao “território do eu” que não gostaria de mostrar. Goffman (1981)

³⁶ Tradução nossa do original: “l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale”.

aponta, então, que pelo princípio da preservação das faces (ou polidez para Brown & Levinson), os interlocutores de uma interação realizam um trabalho de figuração, preocupando-se em “resguardar” a sua face e não “arranhar” a face do outro, já que todo ato verbal ou não verbal, constitui-se como uma grande ameaça para as faces dos participantes da interação.

Dessa forma, Brown & Levinson (apud, KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 78) criaram uma expressão amplamente difundida por aqueles que estudam as conversações para designar “atos que ameaçam as faces” ou *Face Threatening Act* (FTA). Esses atos de fala podem ser divididos em quatro grupos, o que não significa que um ato não possa fazer parte de dois grupos embora um sempre predomine, como mostra o quadro abaixo baseado em Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 79).

ATOS QUE AMEAÇAM AS FACES OU FTA (Face Threatening Act)	EXEMPLOS
Atos que ameaçam a face negativa do emissor	promessa que pode prejudicar futuramente seu território.
Atos que ameaçam a face positiva do emissor	confissão, desculpa, autocrítica.
Atos que ameaçam a face negativa do receptor	• verbais: ordem, proibição, conselho, perguntas indiscretas; • não verbais: ofensas proxêmicas, agressões visuais, sonoras ou olfativas.
Atos que ameaçam a face positiva do receptor	crítica, insulto, chacota, sarcasmo.

Quadro 12: Atos que ameaçam as faces ou FTA (*face threatening act*).

Uma das críticas feitas ao modelo de Brown & Levinson (apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1996/2006) foi o fato de só se preocuparem com os FTA, dotando a conversação de uma característica essencialmente negativa. Por essa razão, sua teoria da polidez linguística foi revista e ampliada pela inclusão dos atos de fala valorizantes que foram chamados de *Face Flattering Acts* (FFAs). A imagem abaixo ilustra o modelo aperfeiçoado.



Figura 9: Atos de Fala revistos por Kerbrat-Orecchioni (1996/2006).

Assim, quando são analisados os movimentos da interação, nota-se a presença de um movimento contraditório no qual duas forças estão agindo sobre as faces: a ameaça contínua e o desejo de preservação. Essa contradição só pode ser resolvida por meio de estratégias de polidez que são escolhidas levando-se em conta o grau de ameaça, a distância social entre os interlocutores (relação horizontal) e a relação de poder (relação vertical) que permeia a troca comunicativa.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 94), “a polidez é um conjunto de procedimentos que o falante utiliza para poupar ou valorizar seu parceiro de interação”. Assim, pode-se definir a polidez negativa como o esforço em evitar um FTA ou em atenuá-lo por intermédio de suavizadores, possuindo assim, uma função compensatória ou abstencionista. Já a polidez positiva tem uma função produtiva, pois incita a elaborar um ato de fala de natureza antiameaçadora, isto é, um FFA que, frequentemente, é intensificado.

Goffman (1981) traz ainda a questão das pressões inerentes a toda interação face a face que podem ser de natureza comunicativa, garantindo a boa transmissão da mensagem, ou de natureza ritual que garantem a mútua preservação da face dos interlocutores.

Ainda segundo Goffman (apud GERALDINI, 2003), existem dois tipos de trocas verbais, as confirmativas que ratificam ou estabelecem a relação entre os interlocutores, e as reparadoras que se destinam a restaurar o equilíbrio perdido na locução, buscando suavizar os riscos para a face negativa do interlocutor. Desse modo, toda troca comunicativa é permeada por negociações que podem ser primárias ou secundárias dependendo de sua complexidade.

Vale ressaltar que fiz a análise da função de turno somente das partes do CT mais relevantes para o foco deste estudo.

O terceiro nível de análise proposto neste estudo é o nível da materialidade linguística e não-linguística. Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) aborda outro aspecto que se revela interessante para a análise feita: o caráter semiótico da conversação. Para a autora, a conversação é constituída por uma multiplicidade de materiais de natureza variada, a saber, verbais, paraverbais e não verbais. O material verbal corresponde àquilo que é veiculado por meio da língua, como as unidades fonológicas, lexicais e morfossintáticas. O material paraverbal acompanha essas unidades linguísticas, mas é relativo ao canal auditivo, isto é, o silêncio, a entonação, as pausas, a intensidade articulatória, características relativas à voz, ritmo da fala. Esses aspectos são relevantes quando se deseja apreender o sentido que se esconde nas escolhas enunciativas, a entonação, por exemplo, estabelece uma relação entre o locutor e o ouvinte dando significação global ao enunciado. Por fim, o material não-verbal é definido como aquele que tem relação com o canal visual.

Esse material pode ser classificado em três categorias: os signos estáticos (aparência física dos participantes), os cinéticos lentos (distâncias, atitudes, posturas) e os cinéticos rápidos (jogos dos olhares, mímicas e gestos). Segundo essa classificação, os risos se situam nas categorias de material paraverbal e não-verbal, pois se reportam tanto ao canal auditivo quanto visual. A autora aponta ainda a distância proxêmica, a orientação do corpo e o olhar como aspectos que incitam a troca comunicativa.

No que tange a esta pesquisa, a análise da **natureza dos materiais discursivos** acima detalhada é uma opção pertinente de categoria de análise já que, no caso das aulas, acredito que podem ser consideradas como interações verbais mistas, porque interações verbais e não-verbais estão imbricadas.

Igualmente, o material paraverbal e o não-verbal são extremamente relevantes para esta pesquisa, pois se constituem como importantes indicadores do estado afetivo dos participantes e, segundo Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 26), “são vetores privilegiados para a expressão da emoção.” Da mesma forma, a mímico-gestualidade, que assume a função de facilitadora cognitiva para o emissor, denota a atividade criativa de elocução, uma vez que, como salienta a autora (2006, p. 42), “quando se recita um texto sabido de cor, a atividade gestual é geralmente bem mais pobre do que quando se produz um trabalho criativo de elocução”. Esses mesmos

gestos podem também se constituir como ótimos indicadores do nível de relação entre os participantes, como por exemplo, o toque.

Em resumo, se desejo analisar as interações de forma coerente, não posso negligenciar essa característica semiótica da linguagem, afinal, “Nós falamos com nossos órgãos vocais, mas é com o corpo todo que nós conversamos” (ABERCROMBIE apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 27).

Ainda no nível da materialidade linguística e não-linguística de análise, outra categoria importante para esta pesquisa são as **modalizações**. Concebidas por Bronckart como unidades por meio das quais qualquer voz enunciativa emite comentários ou avaliações sobre elementos do CT. A análise das modalizações auxilia a compreensão dos aspectos cognitivos e afetivos presentes nas interações. Pertencentes à dimensão configuracional do texto, elas atuam auxiliando a sua coerência pragmática ou interativa e favorecendo a interpretação de seu CT pelo destinatário (BRONCKART, 1999/2007, p. 330).

Como a sala de aula é um local em que o professor incessantemente incita os alunos a agir, convém analisar as modalizações deônticas. Para Bronckart (1999/2007, p. 331) essas modalizações “consistem em uma avaliação e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso”. As modalizações deônticas podem aparecer na linguagem por meio de marcas de naturezas diversas como tempos verbais, auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais ou ainda por meio de orações impessoais. Somente por meio dessa análise, haverá instrumentos para compreender a forma como esse “convite à ação” é proposto pelo professor e aceito ou não pelos alunos.

Outro ponto importante a ser observado quando se deseja entender o papel dos aspectos afetivos na interação, é o emprego das modalizações apreciativas. Essa unidade de modalização costuma ser amplamente empregada em gêneros textuais nos quais debate-se, discute-se e avalia-se os elementos do CT, no caso, as interações em sala de aula. As modalizações apreciativas são, de acordo com Bronckart (1999/2007, p.332), “uma avaliação de alguns aspectos do CT, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”. Marcadas preferencialmente por advérbios ou orações

adverbiais, analisei também os adjetivos e verbos afetivos que a expressam. Assim, como acabo de explicitar, no presente estudo me detive na análise das modalizações deônticas e apreciativas.

O quadro abaixo tem o objetivo de resumir as escolhas feitas em termos de categorias de análise de dados. Cabe ressaltar que as categorias, que não foram escolhidas à priori, são apresentadas aqui anteriormente à análise dos dados com o intuito de preparar o leitor para a leitura do capítulo de análise.

MODELO DE ANÁLISE DE DADOS		
As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?		
Análise das interações em sala de aula em 3 níveis:		
1. Nível dos contextos	2. Nível discursivo	3. Nível da materialidade linguística e não-linguística
Contexto de Produção (BAKHTIN) (BRONCKART)	A) Plano global dos conteúdos temáticos (BRONCKART) B) Análise da Interação Verbal – Sequência Dialogal (KERBRAT-ORECCHIONI) ■ análise da função de turno ■ movimentos da interação: atos de fala e tipos de troca (GOFFMAN / BROWN & LEVINSON / KERBRAT-ORECCHIONI): • FTA - Atos ameaçadores (Face Threatening Acts), a polidez negativa e os suavizadores • FFA - Atos Valorizantes (Face Flattering Acts), a polidez positiva e os intensificadores • Troca confirmativa • Troca reparadora • Troca não-reparadora	■ Análise de Modalizações (BRONCKART) • apreciativas • deônticas ■ Análise dos Taxemas (KERBRAT-ORECCHIONI) • Paraverbais: entonação e silêncio • Não-Verbais: aplausos, risos, gestos, proxemia • Verbais: formas de tratamento, temas, nível de língua, análise dos turnos (quantidade), atos de fala (GOFFMAN/ BROWN & LEVINSON/ KERBRAT-ORECCHIONI)

Quadro 13: Categorias de análise.

Foram definidas algumas intenções expressas pelos atos de fala e adotadas para os quadros de análise, abreviações que visam facilitar a leitura. Para melhor

compreender essas abreviações, apresento abaixo a legenda.

MECANISMOS DE EXIBIÇÃO-PROTEÇÃO DA FACE					
TIPOS DE TROCA		ATOS DE FALA			
		AMEAÇADORES (FTA)		VALORIZANTES (FFA)	
CONF	confirmativas	AGS	agressões sonoras	ACE	aceitação
NCON	não- confirmativas	AME	ameaça	ACO	acolhimento
NREP	não-reparadoras	CHA	chacota	ADE	adequação
REPA	reparadoras	CRI	crítica	ADM	admiração
		DEF-	defesa negativa	AGR	agradecimento
		DES	desculpa	APO	apoio
		DET	descontentamento	BRI	brincadeira
		DSS	desafio sarcástico	CÇA	confiança
		DZO	desprezo	CFR	confirmação
		IMÇ	imposição	CLB	colaboração
		IRO	ironia	COM	comprometimento
		ORD	ordem	CTO	consentimento
		PRO	proibição	CTP	contraponto
		SAR	sarcasmo	CUM	cumplicidade
				DEF+	defesa positiva
				E+	espanto positivo
				ELO	elogio
				ENT	entendimento
				EXC+	excitação positiva
				IMP	implicação
				INC	incentivo
				POT	potencialização
				RES	respeito
				SOL	solidariedade
				SUP	superação
				SUR	surpresa
				VAL	valorização

Quadro 14: Mecanismos de exibição – proteção da face.

TAXEMAS					
PARAVERBAIS		NÃO-VERBAIS		VERBAIS	
APL	aplausos	APL	aplausos	FOT	formas de tratamento
ENT	entonação	DP<	distância proxêmica menor	NIL	nível de língua
RIS	risos	DP>	distância proxêmica maior	TEM	temas
SIL	silêncio	GES	gestos		
		RIS	risos		
		MCV	movimentos corporais variados		
		TOQ	toque		
MECANISMOS ENUNCIATIVOS					
MODALIZAÇÕES					
APR	apreciativas				
DEO	deônticas				

Quadro 15: Taxemas e mecanismos enunciativos.

Buscando esclarecer as escolhas lexicais acima no que diz respeito às intenções expressas pelos atos de fala, apresento agora um quadro com suas definições e exemplos:

ATOS DE FALA AMEAÇADORES (FTA)		DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
AGS	agressões sonoras	ataque à integridade física ou moral de alguém por meio do som, ato de hostilidade, de provocação	"W- <u>cala</u> a boca rapa!"
AME	ameaça	ação, gesto ou palavra que intimida; promessa de castigo ou malefício	"P13- Ceux qui ont profité, ont profité. <u>C'est fini.</u> "
CHA	chacota	o que é feito ou dito com intenção de provocar riso ou hilariedade acerca de alguém ou algo; caçoada, troça, zombaria	"H3- <u>l'âge</u> não é de favela não, <u>na laje!</u> todo mundo fala que laje é de favelado aé..."
CRI	crítica	ação ou efeito de depreciar, censurar; opinião desfavorável; censura, depreciação, condenação	"P291- du calme! <u>pourquoi tu traduis?</u> (rindo) ah, mais il comprend, regarde! il y a des imaaaages."
DEF-	defesa negativa	ato ou efeito de defender; capacidade de resistir a ataque(s); guarda, resistência	"W206- voluntario? <u>pra quê?</u> "»

DES	desculpa	clemência para com falta cometida; perdão, motivo invocado como subterfúgio; pretexto	"P8- <u>Se alguém tiver muito decepcionado</u> , porque vai ser de francês...(rindo)"
DET	descontentamento	perda ou falta de contentamento; desgosto, desgosto, desprazer	"?: <u>que pena</u> " "W4- <u>ah não</u> !"
DSS	desafio sarcástico	ato de incitar alguém para que faça algo, geralmente, além de suas possibilidades que denota, emprega ou envolve sarcasmo	"Mi: <u>duvido</u> (pegando o cronômetro)"
DZO	desprezo	falta de estima, apreço ou consideração; desdém	"W1- agora só vai <u>xingar</u> só!"
IMÇ	imposição	ato ou efeito de impor, ação de obrigar a aceitar	"P285- alors, qu'est-ce que <u>vous allez me faire</u> maintenant? <u>attention!</u> ici, vous avez quelques images..."
IRO	ironia	figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender	"P234- alors, une chose, dites-moi! (<u>mais qu'est ce qu'ils aiment applaudir hein!</u>) alors, de ces choses là, quelles ont été les images qui sont apparues? " »
ORD	ordem	determinação de origem superior, de autoridade; mandado, prescrição, ordenação	"P235- en français <u>je veux!</u> "
PRO	proibição	ato ou efeito de proibir, impedir	"P19- <u>ôôôô</u> !!! (para acalmar a classe barulhenta) <u>Écoutons!</u> je m'appelle Gabriela! je m'appelle... répète!"
SAR	sarcasmo	ironia cáustica, que importuna, aborrece	"P10- Então só por isso. Não se sintam intimidados porque <u>ninguém vai aparecer na CARAS, por enquanto.(rindo)</u> Todos- ahhhh <u>?: que pena</u> "
ATOS DE FALA VALORIZANTES (FFA)		DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
ACE	aceitação	ato ou efeito de concordar, de anuir; aquiescência, anuência ato ou efeito de aprovar, de considerar bom; aplauso, aprovação	"P144 : voilà mon prénom! donc vous allez écouter et me dire quelles informations sont données dans cette vidéo par les personnes! d'accord? R- <u>voilà</u> ?- <u>d'accord!</u> "
ACO	acolhimento	ato ou efeito de acolher, de receber ou de ser recebido; recepção, consideração	Barulho, todos falam ao mesmo tempo e escuta-se diversos alunos tentando perguntar " <u>comment tu t'appelles?</u> " à maneira deles para a pessoa que abriu a porta da sala.
ADE	adequação	critério de verdade baseado na busca de conformidade, identidade, semelhança entre um conhecimento e o objeto que lhe corresponde no mundo concreto; ajustamento exato entre o intelecto e a realidade material	"R4 : <u>tenho que</u> jogar a bola?"
ADM	admiração	disposição emocional que traduz respeito,	"Todos: <u>urhuu</u> "

		consideração, veneração, esp. por pessoa, por obra feita pelo homem, por certo aspecto da personalidade humana	
AGR	agradecimento	ato ou efeito de agradecer, reconhecimento e declaração de se estar grato por algo dado ou feito por outrem; gratidão	"G5- <u>merci beaucoup!</u> "
APO	apoio	o que serve para amparar, firmar, segurar, sustentar (alguém ou algo); auxílio (que se presta a); amparo, ajuda	"P13- <u>(aproximando-se do aluno) Très bien</u> , pose la question à un autre! comment tu t'appelles?"
BRI	brincadeira	ato praticado ou dito proferido como gracejo, zombaria ou ludíbrio	"H: <u>é loira, é loira, é loira.</u> " 
CÇA	confiança	força interior; segurança, firmeza; sentimento de respeito, concórdia, segurança mútua	"W40 - <u>des pais (dessspaiásss-</u> lendo "des pays" que estava escrito no quadro)"
CFR	confirmação	ato ou efeito de confirmar(-se), ato ou efeito de garantir a validade de, ou de aprovar ou ratificar um ato ou fato precedente; revalidação, validação, sancionamento	"R4: tenho que jogar a bola ? P14:... <u>oui (fazendo com o braço gesto da trajetória do globo na classe)</u> " 
CLB	colaboração	trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas; cooperação, ajuda, auxílio	 "M: <u>(falando ao pé do ouvido para G)</u> é música. Fala para ela: La musique."
COM	comprometimento	ação de tomar parte ou envolver-se em	"W207- <u>ah, eu vou! eu vou!</u> "
CTO	consentimento	manifestação de que se aprova (algo); anuência, aquiescência, concordância; manifestação de que se aprova (algo); anuência, aquiescência, concordância	"todos- <u>nao!</u> P105- <u>Non</u> , ce <u>n'est pas</u> un ballon..."
CTP	contraponto	tema complementar ou contrastante; uso de contrastes ou temas entrelaçados num texto literário, num filme etc.	"K6- vcs estão <u>chutando!</u> ?- tamo <u>participando</u> "
CUM	cumplicidade	ação, estado ou característica de cúmplice, que ou aquele que colabora com outrem na realização de alguma coisa; sócio, parceiro, que possibilita, favorece, concorre na realização de algo	(professora <u>ri</u>) 
DEF +	defesa positiva	ato ou efeito de defender; capacidade de resistir a ataque(s); guarda, resistência	"W36- eu <u>to rindo do que ela fala!</u> "
E+	espanto positivo	qualidade do que é espantoso ou do que	? – <u>é francês?</u> Aí que legal!"

		causa assombro; pasmo, qualidade do que provoca admiração; maravilha	
ELO	elogio	julgamento favorável que se exprime em favor de alguém; louvor	"P23- <u>bravo</u> , Karol! (professora <u>aplaude</u>)."
ENT	entendimento	ajuste entre partes; combinação, consenso, pacto, acordo	"P142- (...) par exemple, moi j'arrive ici et je dis, je m'appelle Gabriela! n'est-ce pas? donc Gabriela c'est mon prénom! W53- prénom? P143- mon prénom! W54- <u>prénom. Teu nome.</u> "
EXC+	excitação positiva	estado de agitação, de exaltação; estímulo, incitamento	<u>Gritos e risadas</u> 
IMP	implicação	ato de envolver-se; envolvimento, comprometimento, complicação	"G9- (<u>rapidamente e em voz bem alta</u>) ó...o museu." 
INC	incentivo	que ou aquilo que incende, estimula, incita, encoraja	"P6: estou muito <u>feliz</u> de ver <u>todo mundo animado</u> aqui segunda-feira à tarde!"
POT	potencialização	que tem força; que pode fazer (algo); capaz, apto	"R37: o Arco do Triunfo a Torre <u>Eiffel</u> (esse monumento <u>pronunciado em francês</u>)." 
RES	respeito	sentimento que leva alguém a tratar outrem ou alguma coisa com grande atenção, profunda deferência; consideração, estima ou consideração que se demonstra por alguém ou algo	"P243- Génial!! tout était très illuminé n'est-ce pas? (W com uma expressão um pouco descontente por não ser acolhido)  donc les gens qui chantent... <u>Wellington, tu peux parler de la musique!</u> ? (escrevendo na lousa a palavra "musique").
SOL	solidariedade	laço ou ligação mútua entre duas ou muitas coisas ou pessoas, identidade de sentimentos, de idéias, cooperação ou assistência moral que se manifesta ou testemunha a alguém,	"P495- c'est <u>pas grave</u> , tu improvises!"

SUP	superação	ato ou efeito de superar; fazer mais do que o esperado, ir além de; ato de tornar-se mais eficiente ou superior (em talento, criatividade, capacidade de impressionar etc.) em relação a (outro ou a si mesmo)	"W200- <u>eu quero conhecer ele, quero conhecer!</u> "
SUR	surpresa	ato ou efeito de surpreender(-se); fato ou coisa que surpreende, que causa admiração ou espanto	"?- ela <u>já</u> fala Francês! P2- <u>ah très bien</u> ↑ monsieur! "
VAL	valorização	ato ou efeito de valorizar(-se), aumento da estima, da importância que se atribui a algo ou alguém	"?- <u>pelo menos ela fala a verdade</u> mano!"

Quadro 16: Definições das categorias de análise.³⁷

Levando-se em conta as categorias acima apresentadas, segue adiante o quadro usado para a análise dos excertos selecionados oriundos de interações em sala de aula. Esse quadro é um espelhamento dos demais apresentados anteriormente.

TURNOS uma fala de um falante num diálogo. Ela pode compreender entre um e muitos enunciados. O turno termina quando uma outra pessoa começa a falar.	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO-PROTEÇÃO DA FACE		TIPO DE TROCA confirmati va, reparadora e não- reparadora	TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA imagem positiva ou negativa que se tem de si próprio, compartilhada pelos outros			PARA VERBAIS aplausos entonação , risos silêncio	NÃO-VERBAIS aplausos distância proxêmica menor e maior, gestos, risos	VERBAIS formas de tratamento , nível de língua, temas	MODALIZAÇÕES unidades por meio das quais qualquer voz enunciativa emite comentários ou avaliações sobre elementos do conteúdo temático
	FTA	FFA					

Quadro 17: Modelo usado para a análise de excertos selecionados.

Dentre o que foi feito até agora, procurei responder a pergunta de pesquisa: "As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?", refletindo sobre dois aspectos centrais: ZPD e afetividade. Para isso, foi analisado o movimento da interação e de

³⁷ Dicionário Eletrônico Houaiss. 1CD.

que maneira esse movimento permite, juntamente com os aspectos linguísticos apontados, entender a criação de um ambiente afetivo em sala de aula, profícuo a uma participação criativa na atividade.

5.7. Credibilidade da Pesquisa

Desenvolver um trabalho científico é uma tarefa árdua no que diz respeito ao comprometimento do pesquisador com a verdade das informações, já que se espera do profissional uma postura ética e crítica que lhe permita manter-se fiel aos princípios norteadores do paradigma de pesquisa no qual se encontra.

No entanto, quando trata-se de práticas discursivas em contínuo movimento, essa veracidade e neutralidade tornam-se algo ainda mais complexo. Fabrício (2006, p. 61) aponta o questionamento como motor da produção de conhecimento, defendendo que nas pesquisas, precisa-se criar espaços “de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo”. Mas como fazê-lo e assim conferir credibilidade à investigação?

Lincoln & Guba (1985, apud FUGA, 2009) apontam alguns instrumentos de trabalho por meio dos quais o pesquisador poderá garantir a confiabilidade de sua pesquisa.

O engajamento prolongado com o contexto seria um deles. No que diz respeito a mim, estive presente no contexto da pesquisa por apenas seis meses. Todavia, indiretamente estive em contato permanente com membros do grupo de pesquisa do qual faço parte, que desenvolveram oficinas temáticas em outras línguas no mesmo Instituto. Nessas ocasiões, trocamos muitas experiências e opiniões acerca do contexto e do trabalho lá desenvolvido, permitindo-nos enriquecer mutuamente e a mim pessoalmente, questionar determinadas escolhas, enxergar meu trabalho através de outros olhares e, por conseguinte, transformá-lo sempre.

Outra técnica constituinte desse processo, segundo os autores, é o *peer debriefing*, isto é, revisão por pares. Essa técnica consiste em uma análise crítica do trabalho por um pesquisador que não faça parte do contexto de pesquisa, propiciando uma exploração de pontos da investigação que parecem claros para o

pesquisador, mas que, muitas vezes, estão implícitos no texto e, de alguma forma, tornam-se incompreensíveis para aqueles que não vivenciam o contexto de pesquisa. Acredito que essa técnica tenha sido amplamente desenvolvida durante os seminários de orientação, do qual participaram os mestrandos e doutorandos pertencentes ao grupo LACE, assim como durante todas as orientações individuais com minha orientadora. Nesses momentos, pesquisadores que nunca foram ao contexto de pesquisa, analisaram dados coletados por mim e apresentados ao grupo. Dessa forma, divergiram, opinaram, aconselharam, questionaram, e assim, contribuíram de forma singular para a presente investigação.

Fuga (2009) chama a atenção para outro elemento necessário à credibilidade da pesquisa: a triangulação. Nesse quesito, este trabalho procurou se apoiar em diferentes métodos de análise, abordagens teóricas e fontes de dados, como aulas, entrevistas e relatos, no intuito de atingir seus objetivos da forma mais clara e fiel possível.

Os dados estão todos digitalizados e com cópia de *back-up* em HD pertencente ao grupo de pesquisa LACE do qual faço parte.

Para atestar as questões ligadas à ética e à confiabilidade do presente trabalho, listo abaixo os diversos momentos em que esta pesquisa pôde ser exposta a diferentes olhares que não os da pesquisadora. Durante discussões do grupo de pesquisa LACE, apresentações de trabalhos escritos ou orais em variadas disciplinas cursadas ao longo desses dois anos, ou em diversos encontros e congressos ligados tanto à área da LA, quanto a do Francês, pude enriquecer as reflexões e análises com questionamentos que não somente contribuíram ao aprofundamento e desenvolvimento de algumas questões, como à transformação da pesquisadora e, por conseguinte de seu trabalho, após cada um dos momentos abaixo explicitados.

EVENTO (A) / TIPO DE APRESENTAÇÃO (B)	LOCAL	DATA	CONTRIBUIÇÃO
a) Discussões em seminários de Orientação. b) Apresentação das perguntas de pesquisa,	PUC-SP/Brasil	2008 2009 2010	Discutir minha pesquisa nesses seminários me fez reelaborar por diversas vezes minhas perguntas de pesquisa e meus objetivos, na medida em que somente ao apresentá-los ao grupo, pude me dar conta de que não eram claros.

fund.teórica, metodologia, análise de dados e categorias criadas.			
a) Apresentação em disciplina de mestrado. b) Pôster, trabalho escrito e apresentação oral.	Disciplina “Linguística Aplicada II: Ensino - Aprendizagem de Língua Estrangeira” PUC/SP-BR	2008	Essa apresentação para pessoas pertencentes a um grupo de pesquisa diferente do meu, me confrontou com a complexidade em justificar escolhas metodológicas já que estava no meu 1º semestre de LAEL.
a) Apresentação em disciplina de mestrado. b) Apresentação Oral da Pesquisa Apresentação Oral da Pesquisa.	Disciplina “Linguística Aplicada I: Panorama Histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas” – PUC/SP- BR	2008	Apresentar meu trabalho para colegas do LAEL pertencentes a grupos de pesquisa diferentes do meu, é sempre um desafio maior, como dito acima. Mas essa apresentação, em especial, teve o papel de me mostrar que meus objetivos talvez não pudessem ser desenvolvidos em apenas dois anos de pesquisa.
a) Apresentação em Congresso. b) Pôster.	II SIAC – Simpósio Ação Cidadã – SP / BR	2008	Esse 1º pôster apresentado em um simpósio marcou minha entrada na produção acadêmica do mestrado. Foi também uma data chave no meu caminho de pesquisadora, pois fui indagada por uma aluna de pós-doutorado (Ibiapina, I) que mediava a sala, sobre as razões que inseriam minha pesquisa no paradigma crítico de colaboração. Hesitei diante de uma pergunta, naquela época, para mim tão difícil e corri rumo à leitura de textos que pudessem me ajudar a ter um melhor embasamento para justificar minha pergunta.
a) Apresentação em disciplina de mestrado. b) Trabalho Escrito.	Disciplina “Teoria Linguística II: Argumentação e Produção de Conhecimento” – PUC/SP- BR	2009	Posso afirmar que essa disciplina se constituiu como aquela que me propiciou construir o eixo do meu trabalho, permitindo-me entender minhas questões e objetivos de pesquisa, em relação a conceitos teóricos ligados à produção do conhecimento. Esse trabalho contribuiu imensamente para a minha pesquisa, na medida em que foi a primeira vez que tentei escrever uma parte teórica da presente dissertação e, principalmente, porque foi extremamente difícil fazer a minha primeira análise linguística de um excerto de aula.
a) Apresentação em Congresso. b) Pôster.	17º INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – PUC/SP- BR	2009	Essa apresentação de pôster me deu a oportunidade de trocar com pesquisadores de outras áreas da LA e também com profissionais da educação e da área de letras. Um questionamento de um professor de francês, antigo colega de trabalho, acerca de como o francês era trabalhado em classe e a diferença dessa abordagem em relação ao que fazíamos no Instituto de Línguas no qual trabalhávamos, me mostrou a necessidade de explicar mais detalhadamente no trabalho, nossa prática em relação à língua alvo.
a) Apresentação em Congresso. b) Pôster.	5º Fórum LACE “Vygotsky: Interfaces” PUC/SP- BR	2009	A apresentação de pôsters por Pesquisadores dos grupos Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE) ao Professor Dr. Wolfgang Jantzen do Institute of Special Education and Inclusion, University of Bremen, Germany foi uma experiência muito rica já que o pesquisador

			questionou sobre o projeto piloto e me mostrou o quanto Espinosa poderia ajudar a melhor elaborar minha fundamentação teórica.
a) Apresentação em Congresso. b) Comunicação.	III BilingLatAm International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America	2009	Fazer a minha primeira comunicação oral como membro do grupo LACE em um simpósio internacional me trouxe o peso da responsabilidade, mas também me propiciou um melhor entendimento das questões ligadas ao bilingüismo que, certamente, se refletiu no meu trabalho nas oficinas temáticas e, conseqüentemente, nos dados coletados.
a) Apresentação em disciplina de mestrado. b) Trabalho escrito e Apresentação oral.	Disciplina “Pesquisa Crítica de Colaboração : Conceitos centrais e escolhas metodológicas”- PUC/SP - BR	2009	Posso dizer seguramente que essa foi uma das disciplinas que mais enriqueceram o meu trabalho do ponto de vista metodológico e que tanto a apresentação oral, quanto o trabalho escrito se constituíram como um dos alicerces do presente estudo. Alunos de diferentes linhas de pesquisa e a professora questionaram, principalmente, a clareza e pertinência de minhas questões de pesquisa em relação aos objetivos almejados.
a) Apresentação em disciplina de mestrado. b) Trabalho escrito e Apresentação oral.	Disciplina “Sala de aula, linguagem, emoção e atividade” – PUC/SP- BR	2009	Embora estivesse rodeada por uma maioria de colegas que trabalhavam com Atividades Sociais, a apresentação oral do meu trabalho e o trabalho escrito foram de suma importância para mim, pois focou meu olhar para o planejamento das tarefas e para a necessidade de melhor definir os instrumentos, os sujeitos e a comunidade da atividade apresentada.
a) Apresentação em Congresso. b) Pôster.	V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais	2009	Mais do que a apresentação do pôster, participar desse simpósio internacional foi um momento de extrema valia no meu processo de constituição como pesquisadora, pois me permitiu conhecer novos caminhos e perspectivas do trabalho com gêneros apresentados por pesquisadores de grande renome no meio. Vale salientar, que os gêneros foram utilizados no meu trabalho como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem.
a) Apresentação para o Prof. visitante Joaquim Dolz, professor e pesquisador em Didática do Francês /LM, da Fac. de Psicologia e Ciências da Educ. da Univ. de Genebra (UNICE), Suíça, e coord. do Grupo Grafe – Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado. b) Apres.Oral.	Seminário de Pesquisa do Grupo LACE	2009	Apresentar o meu trabalho ao professor Joaquim Dolz, se constituiu como um momento muito importante de minha trilha. Por enxergar a pesquisa sob outro viés, o professor questionou-me de forma contundente acerca das questões éticas ligadas ao meu projeto piloto, razão pela qual preferi deixar de lado os dados oriundos dessa primeira fase de coleta. Diante de seus questionamentos, incluí também em minha investigação uma discussão relativa à pesquisa-ação. Vale ressaltar aqui o que dissemos logo acima, acerca da credibilidade em pesquisa e que é enfatizado por Fuga (2009, p. 122): “qualquer investigação científica deve ser submetida não só à crítica dos pares, como também aqueles que se posicionam contrários às idéias debatidas na pesquisa”. Isso é fazer ciência!
a) Apresentação em Congresso. b) Comunicação.	XVII Congresso Brasileiro dos Professores de Francês	2009	Como profissional, a apresentação desse trabalho se constituiu como um momento ímpar por ser a 1ª vez em que me coloquei academicamente, em um meio tão familiar a mim pela minha trajetória como professora de francês. Esse congresso me propiciou apresentar meu trabalho em LA para um público diverso, em muitos casos, não conhecedor de nossa forma de fazer pesquisa, já que

			pertencentes, em grande parte, ao mundo do FLE (Français Langue Étrangère). Isso foi relevante, pois não somente precisei buscar formas de justificar nossas escolhas teórico-metodológicas, como apresentar outra maneira de trabalhar com a língua.
a) Apresentação em Congresso. b) Comunicação.	III SIAC – Simpósio Ação Cidadã – SP / Brasil	2009	Simpósio marcado pela presença de participantes oriundos de diferentes situações sociais, essa comunicação me fez ir além, já que me senti muito mais segura a responder a indagações sobre a minha pesquisa. Outro ponto positivo de mais essa etapa do estudo foi conseguir mobilizar o interesse de novos parceiros que se interessaram a conhecer nosso projeto de extensão e talvez vir a participar dela, por meio da minha apresentação. Acho importante ressaltar também que preparar essa apresentação me fez pensar pela 1ª vez nas conquistas e dificuldades do projeto, que foram posteriormente enriquecidas com a colaboração dos participantes da sala.
Exame de Qualificação.	PUC/SP- Brasil	05 de agosto de 2010	Esta pesquisa foi submetida a uma banca de qualificação cujos participantes foram a Profª. Drª. Alexandra Geraldini (PUC/SP), Profª. Drª. Eliane Lousada (USP), Profª. Drª. Fernanda Liberali (orientadora) e Profª. Drª. Valdire Fuga (UMC). Em termos de contribuições a banca propôs algumas mudanças tais como: • Reorganização da fundamentação teórica com a eliminação de alguns conceitos e o aprofundamento de outros (instrumento, gênero, afetividade, performance e atividade social) • Reorganização das análises das interações em sala de aula à luz de Bronckart e Kerbrat-Orecchioni visando responder apenas à primeira pergunta de pesquisa. • Elaboração das considerações finais

Quadro 18: Ações para Credibilidade da pesquisa. (ARANHA, 2009).

5.8. Aspectos Éticos

A pesquisa foi conduzida dentro dos padrões éticos exigidos, pois desde o princípio os participantes foram informados das implicações em fazer parte de uma pesquisa de mestrado, garantindo-lhes o cumprimento das decisões do Comitê de Ética em Pesquisa. Dessa maneira, foi elaborada uma carta de consentimento que foi devidamente assinada pela professora-orientadora desta pesquisa e pela direção da instituição na qual ela foi desenvolvida, assim como pelos seus participantes. Toda a documentação foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa em dezembro de 2009, analisada e aprovada, comprovando que a pesquisa foi conduzida dentro dos padrões éticos. O protocolo de aprovação de número 019/2010 foi datado de 15 de março de 2010 e anexado à parte final deste trabalho. Ao término deste trabalho, a pesquisa será encaminhada ao Instituto onde os dados foram coletados e gerados.

CAPÍTULO 6

Discutindo os Dados

“J’aime entendre, raconter, j’aime montrer et j’aime voir. J’aime apprendre, partager, tant qu’il y a de l’échange y’a de l’espoir”.

(GRAND CORPS MALADE, 2006)

“Gosto de ouvir, contar, mostrar e gosto de ver. Gosto de aprender, compartilhar, enquanto houver troca, há esperança”³⁸

(GRAND CORPS MALADE, 2006)

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a análise dos dados e a discussão dos resultados baseadas no escopo detalhado anteriormente.

6.1. Estreando

Nesta seção será apresentada a discussão da primeira aula da oficina temática que aconteceu em agosto de 2009, apoiada em respostas dos alunos a entrevistas individuais ocorridas no final do semestre, especialmente os trechos em que os alunos fizeram menção a esse primeiro contato em LI.

6.1.1. Nível dos Contextos

O contexto agora descrito é relativo à primeira aula em francês LI dentro do projeto de oficinas temáticas. Parece relevante a escolha de um *corpus* constitutivo dessa aula, já que, para a maioria do grupo, foi o primeiro contato com essa LI. É interessante analisar esse momento de descoberta, principalmente, pelo fato de que, como mencionado anteriormente, os alunos haviam se inscrito para oficinas em inglês e não em francês. Iniciando o primeiro tema da oficina, “Quem somos nós?”, o excerto foi tirado dessa 1ª aula, cujos objetivos principais eram o de apresentar-se e tratar do plurilinguismo, ou seja, o que é uma LI e qual a finalidade de se falar em LI.

³⁸ Tradução nossa de: Grand Corps Malade – chanson “*Je dors sur mes deux oreilles*”. CD Midi 20 – France 2006.

Primeiramente, as interações ocorridas durante essa aula tiveram uma grande importância para a constituição de um ambiente favoravelmente afetivo que propiciasse a expressão dos alunos. Inicialmente, o objetivo para essa aula era trabalhar a apresentação dos nomes dos alunos e debater sobre o plurilinguismo. Pode-se dizer, no entanto, que esses objetivos se constituem como objetivos secundários porque o objetivo primordial de uma primeira aula junto a alunos que nunca tinham ouvido a língua francesa, seria o estabelecimento de um primeiro vínculo que permitisse a esses alunos sentirem-se à vontade e com vontade de participar da atividade.



Figura 10: *La Tour de Babel*.³⁹

Esse contexto aqui apresentado teve seu lugar de produção no Instituto Rogacionista Santo Aníbal. Embora o local tenha sido detalhado na seção metodológica, é necessário discorrer acerca de como me senti diante desse novo local de trabalho. Inicialmente, o sentimento que predominou foi a ansiedade, por desconhecer o espaço, por desconhecer a realidade vivida pelos alunos com os quais eu iria trabalhar, por não saber que roupa usar, o que e como falar, por temer a reação deles ao vivenciarem um ambiente em francês. Enfim, inúmeras incertezas que certamente me fragilizaram bastante antes de iniciar as oficinas.

Outro ponto que muito me angustiou nesse início do projeto foi a perspectiva de trabalhar junto a um público novo em minha prática docente: os adolescentes. Durante alguns anos, trabalhei com crianças das mais tenras idades e, ao longo dos últimos dez anos, estive envolvida com adultos. Dessa forma, encarar uma classe com mais de vinte adolescentes era uma grande fonte de angústia e insegurança para mim. Não posso deixar de mencionar ainda que o fato de entrar em uma sala

³⁹ Fonte: Pretini, prelo

de aula para trabalhar em uma perspectiva bilíngue pela primeira vez em minha carreira docente, deixou-me ainda mais insegura para iniciar o projeto, sendo que levei inúmeras vezes essas angústias para as reuniões semanais dos integrantes do PAC/EM, durante as quais discutimos estratégias de ação. O desafio imposto por esse projeto certamente configurou-se como um espaço de ZPD para mim na medida em que, ao atuar como professora naquele espaço, estava fazendo uma performance, ou seja, eu estava indo além de mim mesma, uma vez que jamais tinha dado aulas em francês em um contexto similar ao contexto das oficinas.

A sala de aula do Instituto era grande, porém, no primeiro dia de aula, estava muito cheia devido a um problema na divisão dos participantes das oficinas, como esclarecido no capítulo metodológico. Acredito que essa característica da disposição espacial da sala de aula e da quantidade de pessoas naquele espaço tenha sido um elemento importante no estabelecimento de uma primeira proximidade em relação aos alunos. Uma sala de aula repleta de alunos é, a meu ver, um ambiente no qual as trocas são muito mais intensas e assim, propicia um ambiente descontraído e animado. Foi nessa atmosfera que professor e alunos estabeleceram um primeiro contato cercado por descobertas e brincadeiras. O fato de os alunos estarem naquela sala de aula esperando uma aula de inglês, acabou se transformando em um elemento central no estabelecimento do vínculo professor-aluno, uma vez que permitiu aos alunos vivenciarem um ambiente em uma língua com a qual não tinham nenhuma familiaridade, fazendo piadas, permitindo também ao professor aproveitar esse ambiente de descontração para tecer suas primeiras relações. O quadro abaixo resume a descrição do contexto de produção da primeira aula.

Contexto de Produção	Descrição
Lugar de produção	Sala de aula do Instituto Rogacionista Santo Aníbal
Momento de produção	1ª aula do projeto de oficinas temáticas 24 de agosto de 2009 14h às 16h
Interlocutores ⁴⁰	PP e alunos
Objetivos	Apresentar-se e tratar do plurilinguismo, ou seja, o que é uma LI e qual a finalidade de se falar em LI.

Quadro 19: Contexto de produção da primeira aula. (GERALDINI, 2003, p. 131).

⁴⁰ Por se tratar de uma sequência dialogal pertencente a um discurso interativo oral, há uma troca intensa entre os papéis de emissor e receptor que se alternam continuamente entre a professora-pesquisadora e os alunos, razão pela qual optei por chamá-los de interlocutores.

6.1.2. Nível Discursivo e Enunciativo

Dentre as várias atividades que compuseram essa aula, pode-se perceber a preocupação da professora em criar um ambiente lúdico, dinâmico e divertido, por meio do qual os alunos pudessem expressar-se livremente e ajudarem-se na construção de um objeto comum. Segue abaixo o quadro com o plano global dos CT. Friso que os CTs em vermelho foram fonte de análise linguístico-discursiva.

ORDE M	CONTEUDO TEMÁTICO	DESCRIÇÃO
1	Apresentação do Projeto de Oficinas Temáticas em francês	A professora se apresentou, falou sobre os objetivos do trabalho, as aulas e as gravações, pontuando que este seria o único momento em que falaria português em classe.
2	Anúncio do final da explicação sobre o projeto e início da comunicação em francês	A professora começa a falar em francês e os alunos reagem.
3	Prática oral da apresentação do nome dos alunos por meio de uma brincadeira com o globo	A professora introduziu a atividade mostrando que eles deveriam jogar o globo e perguntar o nome do colega em francês. Ao recebê-lo, o colega deveria apresentar-se em francês. Ao longo da atividade a professora auxilia os alunos com essa primeira interação na língua internacional.
4	Verificação do final da atividade e constatação de resposta em francês	A professora pergunta se todos se apresentaram e um aluno responde em francês “sim, perfeito”. Quando a professora nota o fato ele responde que fala espanhol.
5	Reflexão sobre o objeto usado nas apresentações, não uma simples bola, mas um globo	A professora pergunta a classe se o objeto com o qual eles brincaram é uma bola de futebol. Eles respondem negativamente e terminam dizendo que é um globo.
6	Análise do que é um globo terrestre, que países e continentes os alunos conhecem e se tem esses conceitos bem definidos	Após a chegada a um consenso sobre o objeto e o que ele representa, a professora elabora perguntas aos alunos de forma a fazê-los enumerar os países e continentes que conhecem, o que permite a professora descobrir um pouco mais acerca dos conhecimentos prévios dos alunos.
7	Continuação da exploração do assunto originado pelo globo, abordando agora a questão das línguas internacionais e maternas dos países	A professora continua elaborando questões a fim de guiar a discussão sobre as línguas faladas nos países e justificar assim a sua oficina em francês.
8	Explicação da atividade seguinte: assistir a um vídeo (Qui sommes-nous?-LACE-PUC/SP)	A professora anuncia aos alunos que eles assistirão a um vídeo e explicita no que eles precisam prestar atenção.
9	Exibição do vídeo (Qui sommes-nous?-LACE-PUC/SP)- depoimento de pessoas que moram no Brasil e que se apresentam em português ou em outras línguas internacionais	
10	Exploração das informações contidas no vídeo	A professora pergunta aos alunos as informações que eles puderam destacar de cada entrevistado no vídeo.

11	Continuação da exploração das informações contidas no vídeo, mas com objetivo de fazer refletir sobre as noções de país, estado, cidade e línguas faladas em diferentes lugares	A professora pergunta aos alunos sobre o estatuto das informações que eles compreenderam e coloca questões com o objetivo de esclarecer quais desses lugares são países, estados, cidades e quais as línguas faladas nos respectivos lugares.
12	Preparação do exercício de compreensão oral das diferentes línguas	A professora explica aos alunos o que eles irão escutar e confecciona com a ajuda deles um quadro aonde irão marcar as línguas identificadas.
13	Exercício de compreensão oral das diferentes línguas	A professora explica como a atividade vai se desenvolver e depois de 2 escutas e de um momento em que os alunos verificam suas respostas entre eles, passa a correção coletiva.
14	Reflexões acerca das línguas faladas no Brasil e principalmente do uso de uma língua internacional na rotina deles	A professora guia a discussão sobre a língua falada no Brasil e questiona sobre a importância do inglês e sobre o que eles fazem com o uso dessa língua.
15	Trabalho sobre o reconhecimento da importância do uso de uma língua internacional no cotidiano dos alunos	Com a ajuda de um jogo de imagens, a professora dividiu a classe em grupos de 3 ou 4 alunos para que eles escolhessem as imagens que representavam atividades que eles faziam em língua internacional. Depois de escolhê-las eles deveriam fazer a classe adivinhá-las por meio de mímica.
16	Anúncio da pausa	A professora anuncia uma pausa de 10 minutos porque a coordenadora do instituto solicitou.
17	Pausa	Alunos saem da classe e falam todos juntos, alguns com a professora, muito barulho, falas inaudíveis.
18	Pausa (enquanto alguns alunos saem da classe, Michel e alguns colegas ficam em volta da professora ao lado da mesa dela)	Michel deseja contar à professora que o universo francófono não lhe é totalmente estranho já que ele conhece o nome de jogadores de futebol francês.
19	Desejo de conhecer sobre o plurilinguismo da professora	Aluno questiona a professora sobre línguas que fala.
20	Desejo de compartilhar que também conhece outras línguas	Aluno conta para professora que também fala um pouco de japonês.
21	Aluno deseja integrar um novo participante em nossas aulas	Aluno pede permissão à professora para que seu colega estude conosco mesmo chegando atrasado.
22	Aluno deseja se inscrever na oficina	Aluno que não estava inscrito pede para inscrever-se na oficina, professora assegura que vai verificar a disponibilidade para a próxima aula.
23	Esclarecimento de regras para garantia de vaga nas oficinas temáticas	A professora esclarece em português que, dado a quantidade de pessoas não inscritas que desejariam integrar-se ao grupo, só poderão continuar aqueles que não faltarem às aulas.
24	Retomada da atividade sobre a importância do uso de uma língua internacional no cotidiano dos alunos (excerto 15)	A professora tenta iniciar a correção conjunta da atividade com as mímicas das ações para que a classe descubra as atividades escolhidas nos subgrupos.
25	Retomada das explicações em cada um dos subgrupos	Percebendo que os outros grupos não escolheram as imagens e saíram correndo para a pausa, a professora vai de grupo em grupo explicando o que as imagens representam e ajudando-os a escolher.
26	(continuação do excerto 24)	A professora continua a correção conjunta da atividade com as mímicas das ações e os alunos descobrem as atividades escolhidas nos subgrupos por seus colegas.
27	Introdução das estruturas para dizer seu nome e soletrar a partir de gravações sonoras e imagens dos diálogos correspondentes	A professora explica aos alunos o que eles deverão fazer ao escutar os diálogos.

28	Escuta dos diálogos com as estruturas para dizer seu nome e soletrar e visualização das imagens correspondentes aos diálogos	Os alunos escutam e tentam associar os diálogos às imagens.
29	Proposta de escolha de uma das cenas para representar	A professora propõe aos alunos que eles formem pequenos grupos, escolham um das três cenas e pratiquem os sketches.
30	Apresentação de pequenos sketches para a classe	Os alunos apresentam/assistem (a) os sketches, aplaudem, e a professora coordena a apresentação dos diferentes grupos pedindo silêncio, escutando e aplaudindo.
31	Término da aula, agradecimentos e saudações de partida	A professora finaliza a aula, agradece, exprime seu contentamento e saúda os alunos desejando-lhes uma boa semana.

Quadro 20: Plano global dos conteúdos temáticos da primeira aula.

Ao iniciar a proposta com a apresentação do projeto em português (CT1), a professora criou um ambiente confortável para os alunos, mostrando-lhes os objetivos do projeto, a importância das gravações em áudio e vídeo para a validação da presente investigação, a forma como as aulas seriam desenvolvidas, assegurando-lhes que, diferentemente do que haviam vivenciado até então em aulas de LE, a partir daquele momento seriam expostos apenas à LI para todas as interações em aula. Partindo da realidade dos alunos e convidando-os a se lançarem na “aventura” com ela, iniciou a aula buscando cativá-los para que desejassem ir além do que dispunham até aquele momento. Como Espinosa (apud COMTE-SPONVILLE, 2008) ressalta, o desejo precede a ação. A professora evocou o desejo nos alunos ao explicar o propósito das oficinas logo no início da aula, de modo que eles pudessem conhecer o projeto e passassem a desejá-lo, para ter meios de participar das atividades propostas.

A seguir, o quadro com transcrição do CT 1.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA	PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- -ÇÕES
	FTA	FFA					
P1- bonjOUR ↑							
?- Bom dia							
?- ela <u>já</u> fala Francês		E+		ENT ↑			
P2- <u>ah très bien</u> ↑ monsieur!		ACE CFR	CONF	ENT ↑			APR

Todos: <u>urhuu</u>		VAL					
		ADM		ENT ↑			APR
Todos: <u>olha ele! (risadas)</u>	CHA				RIS APL		
(professora <u>ri</u>)		ACO				DP<	
P3: Bom, pessoal, <u>o negócio é o seguinte! aproveitem</u> porque é a <u>única</u> vez que vocês vão me ver falando português.	IRO ORD COM			ENT →			DEO
? – <u>aêêê</u>	CHA			ENT ↑			
? – <u>urhuu</u> (alunos aplaudem)		CFR			APL		
P4: <u>podem cronometrar</u> 4 min e <u>acabou</u>	AME			ENT ↑			DEO
? - 4 minutos.		CFR ACE					
Mi-duvido (pegando o cronômetro)		DSS	CTP			GES	
							
W1-agora só vai <u>xingar</u> só!	DEF- AGS DZO			ENT ↑		NIL FOT	
P5- Não, é que é assim: Primeira coisa, boa tarde!	DES	INC	REPA	ENT ↑		TEM	
Todos- Boa tarde!		VAL APO		ENT ↑			
P6: estou muito <u>feliz</u> de ver <u>todo mundo animado</u> aqui segunda-feira à tarde!		AGR ELO INC ADM		ENT ↑			APR
Todos: urhuu		ACE ACO IMP					
P7: Entao, eu não sei! o que que, o que que... na verdade é assim, eu estou aqui, queria primeiro rapidamente me apresentar, apresentar o que eu estou fazendo aqui. Vocês estão achando que a gente vai fazer um filme, o que que é essa	DES	ADM E+				TEM	

historia toda. Então, na verdade eu vou explicar pra vocês o que eu estou fazendo aqui. Eu me chamo Gabriela. Je m'appelle Gabriela. Eu estudo na Universidade. eu não sei se todo mundo teve a chance de conhecer já o pessoal que veio aqui, esta trabalhando de manhã na PUC. Eu sou professora de francês há mais de 10 anos e a gente, lá, esta fazendo um projeto. Então, assim, o nosso projeto a gente veio aqui explicar para as pessoas, pra vocês e pros professores que é um projeto de educação bilíngüe. Então a gente ta vindo aqui na verdade para desenvolver a nossa pesquisa de mestrado. Então assim, é...							
P8- a gente ta vindo aqui... eu vou dar aula pra vocês nesse semestre, todas as segundas-feiras de 2h às 4h. Pessoal ali embaixo pediu pra avisar que tinham comunicado que era aula de inglês. Se alguém tiver muito decepcionado, porque vai ser de francês...(rindo)	DES	ACE ACO DEF+		RIS			
W2- Inglês é mais fácil!	CONF CRI						APR
? – é francês? Ai que legal!		CTP					APR
BARULHO NA SALA (todos começam a falar)							
W3- parou, parou! (assobia)		ENT ↑				FOT	DEO
P9- Pessoal, a Célia falou pra mim que se alguém realmente quisesse fazer o inglês, daí teria que ver com o pessoal como é que faz porque eles se enganaram e entenderam que era todo mundo com inglês. Eu, infelizmente, não posso dar aula de inglês porque não é minha área.		CUM CÇA				TEM	APR
?- pelo menos ela fala a verdade mano!		E+ ACE ACO ADM ELO VAL				NIL	
P10- Então, o meu negócio é o francês, é o que eu tenho que vir fazer com vocês! eu espero assim... o que que eu quero de vocês? Que a gente faça um <u>trabalho legal e que todo mundo tenha vontade de estar aqui.</u> A gente <u>curta</u> o que a gente vai fazer... então assim, gravar tudo isso... vocês não precisam se incomodar porque quem vai ver isso, quem vai escutar sou eu, vou transcrever algumas coisas. Porque a gente nesse estudo, eu estou analisando a minha prática como professora sempre pra melhorar e também como funciona essa interação na sala de aula sendo entre mim e ambientes diversos. Então, aqui é a primeira vez que eu venho. Então é isso, eu queria só me apresentar		BRI EXP		RIS	GES		

rapidamente, apresentar o projeto pra vocês pra vocês entenderem o que que ta acontecendo. A gente precisa documentar tudo. Então com vídeo, com áudio porque quando a gente faz um trabalho de mestrado a gente precisa de dados e quando eu entregar um maço de 250 paginas escritas, no final tem que ter os dados que eu vou transcrever das aulas daqui... então esse vídeo eu vou chegar na minha casa, vou escutar e vou transcrever. Tal pessoa falou tal coisa, eu falei tal coisa. Então só por isso. Não se sintam intimidados porque ninguém vai aparecer na CARAS, por enquanto.(rindo)							
Todos- ahhhh 	DET	ENT	CONF	ENT ↑			
?: que pena	DET SAR		NREPA				

Quadro 21: Análise do Conteúdo Temático 1 da aula 1.

Seguindo a sequência dialogal, esse foi o momento da abertura em que os interactantes descobriram que participariam de uma oficina temática em francês. Durante esse momento, a professora usa o turno para saudar os alunos (P1: bonjOUR ↑) apresentar-se e para explicar o projeto (turno P7). Os alunos por sua vez usam o turno para responder e assim mostrar uma parceria com a professora (P1- bonjOUR ↑ ?- Bom dia, P5- (...) Primeira coisa, boa tarde! Todos- Boa tarde! ↑), fazer brincadeiras (W1-agora só vai xingar só!), para organizar o meio (W3- parou, parou! (assobia)), além de expressar exaltação (Todos: uhuhuuu, olha ele (risadas), ? – aêêê, ? – uhuhuu, (alunos aplaudem), Todos: uhuhuuu) surpresa (?- ela já fala Francês) ou descontentamento (Todos- ahhhh, ?: que pena!!). Pode-se perceber que pela quantidade e intensidade das expressões de exaltação, risadas, aplausos e brincadeiras feitas por ambos os interlocutores, desde o princípio, o ambiente da sala de aula se constitui como um local em que a relação entre os interlocutores é bastante próxima, havendo espaço para a construção criativa do conhecimento por meio de contínuas ZPDs. A dinâmica da aula estabelece-se de tal forma que os alunos colocam sua opinião (W2- Inglês é mais fácil!, ? – é francês? Aí que legal! ↑, ?- falou a verdade mano!), propõem desafios à professora (? - 4 minutos?, ?-duvido) e divertem-se descobrindo uma nova forma de comunicar-se cercada de muita risada. Caracterizar a sala de aula dessa maneira leva a entender

que os alunos sentem-se à vontade desde o início do processo de aprendizagem, marcado pelo humor, o que se constitui como um indicador da leveza do processo.



Fotografia 8: Momentos de aplausos dos alunos-participantes.

Em se tratando de trocas verbais, existe outro aspecto que não pode ser negligenciado, o da polidez linguística. Nesse conceito, busca-se a explicação para a abundância de brincadeiras presentes nas trocas comunicativas durante a aula. É fato que o ambiente construído favorece e estabelece espaço para esse tipo de comportamento, mas ao se pensar no que significa para esses alunos vivenciarem um ambiente de forma integral em uma LI, que a maioria desconhece qual seja, na exposição que isso representa, pode-se buscar no movimento das interações explicações mais precisas para essas escolhas. Ao escutar a professora anunciar que a partir daquele momento falaria somente em LI, a fala do aluno (“W1: agora vai só xingar só!”) denota que ele age assim no intuito de preservar sua face, daquilo que considera ameaça diante do desconhecido. Já a professora se vale de um ato de fala positivo que valoriza a face do receptor como em “P2- ah très bien ↑ monsieur!”.

Observo que o primeiro CT começa por um FFA do aluno “?- ela já fala Francês!”. Esse FFA reforçado por um marcador paraverbal (entonação ascendente) reforça a reação de espanto positivo dos alunos provocada pelo primeiro turno da professora que saúda os alunos em francês “P1- bonjOUr ↑”.

No turno seguinte, estabelece-se uma troca confirmativa por meio da qual a PP aceita o espanto do aluno pelo uso da interjeição “ah” e segue valorizando o fato

do aluno ter identificado a LI usada por ela “P2- ah très bien↑ monsieur!“, mais uma vez apoiada por uma entonação ascendente. O uso dessa entonação indica exaltação diante da constatação de que o aluno identificou a LI por ela usada para saudar a classe no início desta primeira aula. Outra marca linguística dessa valorização aparece por meio do uso do modalizador apreciativo “très bien” e o que se segue em termos de troca linguística é um FFA que parece indicar a admiração do grupo (“Todos: urhuu↑”) também com entonação ascendente.

A chacota que marca o turno seguinte (“Todos: olha ele! (risadas)”) acompanhada de aplausos e risos se caracteriza como um FTA na medida em que a classe usa o FFA emitido pela professora (“P2- ah très bien↑ monsieur!”) para debochar do colega.

Não se pode esquecer que a adolescência é um período marcado por uma grande instabilidade nas relações. No adolescente, é indubitável a necessidade de se afirmar face aos demais, ansiando por aprovação. O tipo de relação presente permite esse tipo de brincadeira, que poderia soar como um ato de censura se fosse tolhida a participação do aluno que ousou fazer a primeira fala da aula. No entanto, percebe-se que esse movimento se repete por diversas vezes ao longo do curso, demonstrando que para esses alunos, a sala de aula se constitui como um ambiente em que esse tipo de conduta é permitido e bastante adotado pelos alunos.



Fotografia 9: Momentos de risadas dos alunos-participantes.

Pode-se perceber pelas gravações que PP acolhe o ato de fala anterior pela risada, mas para atenuar o efeito de ameaça, há uma diminuição da distância proxêmica entre PP e o aluno vítima do deboche.

O turno P3 (“Bom, pessoal, o negócio é o seguinte! aproveitem porque é a única vez que vocês vão me ver falando português.”) mostra a marca da ação de PP que desde o início da aula age de forma próxima e descontraída sem deixar de mostrar que mesmo em um ambiente marcado pela brincadeira, uma conduta um pouco mais diretiva que conduza o andamento da aula, se faz necessária. PP o faz por meio de uma ordem que é acompanhada de certo grau de ironia (“a única vez”) e pelo modalizador deôntico expresso pelo imperativo (“aproveitem”), marcas linguísticas que visam mostrar ao grupo que apesar de ter uma postura de acolhimento, diante de certos atos de fala, também deseja mostrar ao grupo que tem o controle da classe. Pode-se inferir que PP, por receio dessa primeira experiência junto a adolescentes, precisa desse mecanismo para se sentir mais segura.

Nota-se uma conduta de desvio no turno seguinte (“? – aeêê”) acompanhada do marcador paraverbal de entonação ascendente que é seguido pela confirmação de um dos alunos que aplaude. Esse movimento de desvio é marca da situação de insegurança na qual se encontravam, optando por fugir diante da possibilidade de se verem compelidos a se expor ao desconhecido (no caso, a língua francesa).

PP reforça seu FTA por intermédio de uma ameaça com entonação ascendente (“P4: podem cronometrar 4 min e acabou”), do uso de um modalizador deôntico (“podem”) e finaliza seu turno com o verbo “acabou”, verbo que dá o limite da ação e define as fronteiras para o grupo. Mais uma vez, pensando no grupo com o qual esse trabalho foi desenvolvido, nota-se uma adequação nesse ato de fala, pois a definição de fronteiras é essencial em uma fase em que o sujeito deseja testar seus limites. Um aluno confirma e aceita o desafio imposto ao emitir um FFA retomando o tempo estabelecido por PP para o uso da LM em classe (“? - 4 minutos”), embora um outro aluno estabeleça um desafio com característica sarcástica considerado um FTA ao falar “Mi-duvido (pegando o cronômetro)”. Seus gestos, pegando o cronômetro e mostrando-o a classe, é um gesto reforçador de seu FTA, no entanto, para a dinâmica de aula em que se enaltece a participação do aluno, pode-se considerar esse ato de fala como FFA, uma vez que estabelece um contraponto interessante à proposta feita pela PP.

O aluno W. defende-se por meio de um FTA traduzido por uma agressão sonora de caráter depreciativo e com entonação ascendente (“W1-agora só vai xingar só!”). Ao usar um nível de língua coloquial, reforça o desprezo a língua que é potencializado pela escolha do advérbio “só”, generalizando o enunciado. Mais uma vez acredito tratar-se de uma conduta de desvio face ao desconhecido e a exposição diante de um grupo do qual espera aceitação, principalmente, por ter sido esse o aluno que mais participou das aulas. A PP estabelece uma troca reparadora iniciada por uma negação do turno anterior, que ameaça a face dos receptores, mas retoma o grupo ao introduzir novo tema ao diálogo (“P5- Não, é que é assim: Primeira coisa, boa tarde!”). Essa mudança de tema da PP visa quebrar o movimento negativo de repulsa dos alunos em relação à língua e introduzindo um tema mais ameno. O turno que se segue demonstra o êxito dessa tentativa (“Todos- Boa tarde! ↑”), pois os alunos valorizam essa estratégia e com um FFA de entonação ascendente mostram seu apoio e se colocam disponíveis para a professora.

Como tratado na fundamentação teórica deste trabalho, os afetos podem contribuir para criar momentos de consonância e dissonância em sala de aula e o excerto analisado ilustra bem esse fato. A agressão sonora de caráter depreciativo e com entonação ascendente (“W1-agora só vai xingar só!”) poderia ter representado um momento de dissonância na relação que começava a ser tecida no início dessa primeira aula, no entanto, PP não entrou na provocação de W, um adolescente, vale lembrar, e delicadamente direciona sua fala para um tema de caráter aglutinador, algo que toque os alunos e que possa estabelecer uma primeira conexão entre eles.

Se perejivanie designa a vivência de algo especialmente intenso e pleno de emoção (DELARI JÚNIOR, 2009), essas primeiras trocas entre os participantes do projeto e o momento de descoberta de uma LI, desconhecida pela maioria dos alunos, parecem ter se constituído como um real contexto de perejivanie, na medida em que representou um momento singular que teve um papel determinante na compreensão da totalidade do projeto EM pelos alunos.

O desejo de consolidar as interações em aula pautadas pela afetividade mostra-se evidente quando a PP usa seu turno para elogiar, incentivar e expressar sua admiração face ao entusiasmo dos alunos (“P6: estou muito feliz de ver todo mundo animado aqui segunda-feira à tarde!”). Ao entoar ascendentemente seu turno, usando modalizações apreciativas expressas pelos adjetivos positivos “feliz”, “animado”, e pela

expressão de generalização “todo mundo”, PP dirige-se aos alunos de forma a sugerir subliminarmente que eles estão animados, já que deseja que essa seja a marca de sua aula e da relação que estabelecerão juntos. O FFA que aparece em consequência desse turno (“Todos: urhuu”) marca não somente a aceitação e acolhimento por parte dos alunos, como denota certo compromisso da parte deles de que a animação realmente esteja presente no grupo durante as aulas.

No turno seguinte, por meio das escolhas lexicais, de natureza puramente explicativa (“P7: Entao, eu não sei! o que que, o que que... na verdade é assim, eu estou aqui, queria primeiro rapidamente me apresentar, apresentar o que eu estou fazendo aqui. Vocês estão achando que a gente vai fazer um filme, o que que é essa historia toda. Então, na verdade eu vou explicar pra vocês o que eu estou fazendo aqui. Eu me chamo Gabriela. Je m’appelle Gabriela. Eu estudo na Universidade. eu não sei se todo mundo teve a chance de conhecer já o pessoal que veio aqui, esta trabalhando de manhã na PUC. Eu sou professora de francês há mais de 10 anos e a gente, la, esta fazendo um projeto. Então, assim, o nosso projeto a gente veio aqui explicar para as pessoas, pra vocês e pros professores que é um projeto de educação bilíngüe. Então a gente ta vindo aqui na verdade para desenvolver a nossa pesquisa de mestrado. Então assim, é...”), PP busca valorizar seu trabalho e seu papel de PP com o intuito de evocar a admiração deles para sentir-se mais segura face ao grupo.

Dando prosseguimento ao turno explicativo, PP define seus objetivos agora de forma mais clara, delimitando o espaço de ação, expressando assim a intenção de assegurar-se por meio da clareza na relação (“P8- a gente ta vindo aqui... eu vou dar aula pra vocês nesse semestre, todas as segundas-feiras de 2h às 4h. Pessoal ali embaixo pediu pra avisar que tinham comunicado que era aula de inglês. Se alguém tiver muito decepcionado, porque vai ser de francês...(rindo)”). Muitos risos permeiam o turno tanto da parte do enunciador como dos receptores e a presença de gestos largos que acompanham a fala mais uma vez em busca de clareza nas explicações. Os olhares dos receptores estão em sua maioria voltados ao emissor de forma atenta. No que diz respeito ao nível de língua, percebe-se que o nível de estruturação de frase no turno anterior era mais primitivo, carregado de repetições que revelam hesitação, dúvida e insegurança. Neste segundo turno explicativo, ao contrário, nota-se o ganho de confiança por parte da PP que faz uso de frases mais bem estruturadas e elaboradas por se sentir ouvida e acolhida. A desculpa, anteriormente expressa de forma implícita, agora é explícita no enunciado e ao perceber que não é rechaçada pelo grupo retoma as explicações e consegue até mesmo introduzir certa dose de humor em seu turno, rindo e usando de ironia ao explicitar a desculpa.

Assistiu-se, posteriormente, a primeira tomada de posição de um dos alunos após essa longa sequência explicativa (“W2- Inglês é mais fácil!”) que se dá por meio de um FTA de confissão e crítica velada/implícita à língua francesa e que é reforçado pelo emprego de uma comparação de superioridade “mais fácil”. Outro aluno não identificado, no entanto, coloca um contraponto a crítica anterior ao associar um adjetivo positivo a língua francesa (“? – é francês? Ai que legal!”).

Um grande burburinho inicia-se na sala com a discussão, entre os alunos, das diferentes percepções que tem a respeito da língua francesa, ao qual W reage com um turno marcado pela presença de um modalizador deôntico de valor imperativo e de entonação ascendente, acompanhados de um assobio buscando retomar a ordem e o silêncio necessários para o prosseguimento da aula (“W3- parou, parou! (assobia)”). A forma de tratamento coloquial empregada por W evidencia traços de sua relação com os colegas. Ao mostrar certo conhecimento do discurso para lidar com o grupo e de como chamar sua atenção, mostra que tem domínio da situação em oposição à PP que, diante de tal balbúrdia, não sabe o que fazer. Desde o início, W se mostra um grande parceiro de PP para o estabelecimento de uma relação saudável com o grupo e para o desenvolvimento das atividades planejadas para as oficinas ao longo do semestre.

Sendo a ZPD um espaço no qual todos os participantes da atividade podem se desenvolver (NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002), essa parceria estabelecida entre W e PP se caracteriza como uma ZPD mútua de caráter cognitivo-emocional, por meio da qual W auxilia PP e PP auxilia W. Percebe-se, assim, a criação de um espaço colaborativo, no qual os participantes aprendem uns com os outros (MAGALHÃES, 2009). Nesse movimento, tanto PP quanto W participam da atividade partilhando um objeto comum (a aula em francês), embora mobilizados por desejos diferentes, ou seja, diferentes potências de agir (COMTE-SPONVILLE, 1999).

E já que falei em potência de agir, não poderia deixar de fazer um paralelo com esse conceito ao longo da análise de dados. Quando W se coloca como parceiro de PP, as afecções desse encontro feliz geram possibilidades de expansão, porque, segundo Espinosa (1677/2005), a aliança entre dois sujeitos da mesma natureza tem como resultado um indivíduo duas vezes mais poderoso. Como a força está no todo e não nas partes, esse espaço de troca constitui-se como indispensável para o desenvolvimento social do sujeito.

PP consegue retomar o turno depois da ajuda de W, recuperando a explicação anterior e oferecendo aos alunos condição de escolha (“P9- Pessoal, a Célia falou pra mim que se alguém realmente quisesse fazer o inglês, daí teria que ver com o pessoal como é que faz porque eles se enganaram e entenderam que era todo mundo com inglês. Eu, infelizmente, não posso dar aula de inglês porque não é minha área.”). O ato de PP é um ato que busca estabelecer cumplicidade por meio da humildade, delimitando seu campo de atuação e aproximando-se dos alunos ao mostrar seus limites e fraquezas. O uso do advérbio “infelizmente” reforça a sinceridade presente na fala de PP. A fala seguinte (“?- pelo menos ela fala a verdade mano!”) mostra que PP convence e ganha o grupo por meio da sinceridade. É um FFA que admira, elogia, valoriza e por isso aceita e acolhe. O emprego da expressão restritiva “pelo menos” potencializa esse efeito.

Sabe-se que o trabalho docente muitas vezes assemelha-se ao trabalho de um ator de teatro para o qual é importante colocar-se no palco e encontrar estratégias para manter-se ali. O décimo turno de PP ilustra esse aspecto por vezes necessário em uma sala de aula (“P10- Então, o meu negócio é o francês, é o que eu tenho que vir fazer com vocês! eu espero assim... o que que eu quero de vocês? Que a gente faça um trabalho legal e que todo mundo tenha vontade de estar aqui. A gente curta o que a gente vai fazer... então assim, gravar tudo isso... vocês não precisam se incomodar porque quem vai ver isso, quem vai escutar sou eu, vou transcrever algumas coisas. Porque a gente nesse estudo, eu estou analisando a minha prática como professora sempre pra melhorar e também como funciona essa interação na sala de aula sendo entre mim e ambientes diversos. Então, aqui é a primeira vez que eu venho. Então é isso, eu queria só me apresentar rapidamente, apresentar o projeto pra vocês pra vocês entenderem o que tá acontecendo. A gente precisa documentar tudo. Então com vídeo, com áudio porque quando a gente faz um trabalho de mestrado a gente precisa de dados e quando eu entregar um maço de 250 páginas escritas, no final tem que ter os dados que eu vou transcrever das aulas daqui... então esse vídeo eu vou chegar na minha casa, vou escutar e vou transcrever. Tal pessoa falou tal coisa, eu falei tal coisa. Então só por isso. Não se sintam intimidados porque ninguém vai aparecer na CARAS, por enquanto.(rindo)”). PP usa o turno para continuar dando o norte para os alunos, fazendo brincadeiras, gestos e rindo com o objetivo de suavizar a situação de narração longa. Ao fazer a brincadeira “Não se sintam intimidados porque ninguém vai aparecer na CARAS, por enquanto.(rindo)”, a PP faz um trejeito de pose pertencente a um universo que lhe é próprio mas que espera ser partilhável pelos alunos, buscando uma aproximação. O entendimento subsequente expresso por “Todos- ahhhh” e o sarcasmo marcado pelo turno “?: que pena” denotam essa aproximação.

O 2º CT (Anúncio do final da explicação sobre o projeto e início da comunicação em francês), em que a professora inicia falando somente em LI, permite aos alunos vivenciarem algo especialmente intenso e pleno de emoção, criando assim uma perejivanie, o que dá aos alunos bases para futuras possibilidades de ação, se por ventura depararem-se com outra situação em suas vidas, nas quais vivenciem um ambiente integralmente em LI. A atitude de alguns alunos face ao anúncio da professora de que só falaria em português durante quatro minutos da aula foi de descrédito e ironia (? - 4 minutos?, ?-duvido), alguns inclusive ligaram o cronômetro para atestar a veracidade da proposta da professora. Quando ela terminou e passou ao francês, o aluno que cronometrava disse em voz alta que a professora falou pouco mais de três minutos (W5- 3 minutos e 14 segundos!) e a classe aplaude (H1: Aê!!! (aplausos)) e festeja gritando e rindo. Esse fato mostra a emoção expressa diante da constatação de que vivenciariam um ambiente integralmente em LI, já que ainda não haviam tido a oportunidade de experimentar essa sensação. Segundo relatos de alguns alunos durante entrevistas feitas pela professora, ao final do projeto, o impacto dessa primeira aula em LI foi considerável e em alguns casos determinou a sua permanência no curso. Isso ocorreu porque se sentiram valorizados, pois entendiam que outros professores não haviam agido assim por acreditarem que eles não seriam capazes de entender ou de participar de uma aula durante a qual as interações se dessem em LI. Seguem abaixo excertos de algumas entrevistas nas quais os alunos falaram sobre o primeiro dia de aula.

Aluno G

“eu **achei engraçado** assim sabe? tipo achei super diferente assim.. pensei que fosse meio como o Inglês assim né? um pouco:: achei que era um pouco Italiano Também.. ah porque eu via os cara do futebol falando ...no começo eu ficava meio assim... mas agora eu partipo aí:: mas **super interessante** professora”

Aluno R

“ah: **bem animado** com aquela **brincadeira**... o pessoal se apresentaram... tal:: aí eu gostei:: **não quis mais...parar**”

Aluno V

“assim:: pouco estranho neh:: foi um pouco estranho assim.. que eu pensei que que você iria falar em português mas ia eh:: falar francês mais que algumas coisas em português... então acabei ficou um pouco meio perdido assim, foi bom porque a gente **não teve só a vivência do o audio das lições mas sim a vivência da pessoa interagindo com o grupo**, acho que isso também eh importante.

Aluno W

“hum::: fiquei besta você começo a falar assim ih:: a falar isso daí eh inglês.... eu não entendi o

que você tinha falado ((falando em francês)) ai eu ate comecei a brincar “como você eh apela na pela como você apela a ta eu apelo” não sei o q, entao **eu me senti mais familiarizado com:: tentando ler.... as palavras... tentar entender o que voce fala...** assim tem:: mais.... **Gostei bem mais das aulas.... até porque voce brinca::** faz aquela... gincana de apresentar os lugares que eu não conhecia”

Quadro 22: Excertos de entrevistas com alunos-participantes ao final do projeto.

Dentro da concepção monista que permeia este estudo, a brincadeira reúne os elementos essenciais que permitem que essa atividade possa ter uma íntima relação com o binômio aprendizagem-desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/2008b). Embora a brincadeira seja marcada pela criação de uma situação imaginária, no início, ela está muito mais baseada na memória de algo vivido do que em uma criação, mas à medida que evolui, o sujeito consegue descolar-se da realidade rumo a situações imaginárias e novas que poderão vir a fazer parte do seu universo futuro. Eis a razão pela qual o adolescente é muito mais criativo do que uma criança, pois consegue imaginar algo realmente inédito e, pela brincadeira, vivência afeto-cognitiva, vivenciá-lo de forma plena.

A presença significativa de palavras associadas ao universo do brincar denota que os alunos valorizam a conduta de PP que traz outro modelo de professor para os alunos, uma postura na qual existe um equilíbrio entre o pessoal e o profissional e uma dinâmica da qual gostam de participar, pois os adolescentes funcionam em grupos, preferindo estar juntos em jogos e brincadeiras a trabalhar sozinhos. Quando V salienta a importância das trocas em LI, ele faz uma colocação que valoriza as escolhas metodológicas das oficinas como propiciadoras da interação entre os participantes. Outro ponto importante a ser discutido é a questão do desafio. O adolescente precisa se sentir cognitivamente desafiado para mobilizar-se e desejar participar da atividade, o que fica claro pela fala de W: “eu me senti mais familiarizado com:: tentando ler.... as palavras... tentar entender o que voce fala... assim tem:: mais.... Gostei bem mais das aulas....”.

A seguir, quadro com transcrição do CT2.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FASE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA	PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES
	FTA	FFA					
P11- Bon, alors.						TEM	
W4- ah não !		CTP					
P12 : Maintenant c'est fini.						TEM	
?- viixe!!	AGS CHA DEF-			ENT ↑		NIL	
W5- 3 minutos e 14 segundos! 		CFR E+ POT SUR VAL					
H1: Aê !!! (aplausos)							
? - Tá xingando	AGS DEF- CRI						
?- é pra você mano						NIL	
P13- Ceux qui ont profité, ont profité. C'est fini.	AME DSS SAR						
Gritos e risadas 	AGS	BRI EXC+		RIS			
P14: alors, je m'appelle Gabriela, d'accord?		CTO					
W6- how ?	IRO DSS	VAL BRI		ENT ↑			
?- how?		ACE	CONF				
P15: je m'appelle Gabriela! (rindo)							
D- Je m' appelle David		IMP SUP CLB ENT					
W7- je m'appelle... já ta te xingando !							
P rindo							

Quadro 23: Análise do Conteúdo Temático 2 da aula 1.

O CT2 inicia-se com o turno P11 (“P11- Bon, alors.”), no qual a PP insinua uma tentativa de mudança temática, desejando retomar seu objetivo, ao usar os

advérbios “bon” para marcar o término do tema anterior e “alors” com o qual abre para possibilidades futuras, sendo imediatamente criticada por W (“W4- ah não !”), que expressa a recusa em finalizar a temática em LM e iniciar em LI. PP não se intimida e mostra ao grupo que apesar da recusa mudará de tema e introduzirá a LI como instrumento de comunicação a partir daquele momento, intenção que é reforçada pelo uso do advérbio “maintenant” e do verbo de limite “finir”. Interessante perceber que esse turno provoca uma reação em cadeia de cinco turnos que de forma explícita responderam a essa intenção de PP. A primeira reação (“?- viiixe!!”), expressa por meio de uma interjeição pertencente a um nível de língua bem relaxado, revela a angústia face ao novo e desconhecido, expressa o medo e o espanto face a nova ameaça, quando PP começa a falar em francês. A segunda reação (“W5- 3 minutos e 14 segundos!”) mostra que o aluno teve uma condição de atenção, pois está absolutamente conectado ao que PP dizia. É importante ressaltar também que PP inicia seu projeto com grupos já formados, por exemplo, Mi fez uma parceria com W, já que Mi pega o cronômetro, mas é W quem atesta o tempo. Apesar disso, o grupo permitiu que PP entrasse no mundo deles e fizesse parte de seu universo.

Em um movimento colaborativo, em que os sujeitos participam ativa e conjuntamente na negociação dos sentidos e significados (MAGALHÃES, 2007), os alunos estabelecem parcerias entre si e com PP. Essas parcerias se constituirão como possíveis espaços de criação de ZPD, nos quais os participantes aprendem uns com os outros. Nesse movimento, os sujeitos se afetam mutuamente, elevando o conatus (ESPINOSA, 1677/2005) do grupo como um todo e expandindo, assim, suas capacidades de ação.

PP encerra esse ciclo de reações ao turno no qual tentou iniciar a mudança de tema e a interação em LI com um FTA que coloca uma ameaça explícita e um desafio, visando mais uma vez mostrar quem está no poder (“P13- Ceux qui ont profité, ont profité. C’est fini.”). PP marca de forma sarcástica e com o uso do passado que a dinâmica de falar português se encerra aqui e que um novo movimento se inicia, ato de fala que é enfrentado pelos alunos por meio de gritos e risadas, que marcam também a exaltação do grupo face ao novo.

O turno seguinte (“P14: alors, je m’appelle Gabriela, d’accord?”) é iniciado pelo “alors”, marcando a tentativa de PP em dar o próximo passo, e se encerra por meio da

expressão “d'accord?”, que traduz uma tentativa de promover um diálogo. Isso mostra que PP não deseja monologar e sim estabelecer uma relação com o grupo. W aproveita para se valorizar em cima da fraqueza anteriormente exposta por PP, quanto ao conhecimento da língua inglesa e usa o turno ironicamente para desafiá-la, perguntando “W6- how?”. O turno seguinte no qual outro aluno retoma a indagação irônica de W (“?- how?”) denota a liderança de W, que é copiado pelo colega.

O CT2 se encerra pelo turno de D, que espontaneamente se coloca em LI repetindo a apresentação da professora. Nota-se que o espaço interacional é estabelecido de tal forma que os alunos se sentem aptos a se lançar sem temer censuras ou gozações. Acreditam que esse é o meio pelo qual podem construir seu conhecimento, e, em se tratando de adolescentes, é primordial que o professor consiga criar esse tipo de relação dentro da sala de aula.

Ao iniciar o terceiro CT (Prática oral da apresentação do nome dos alunos por meio de uma brincadeira com o globo), com uma atividade interativa por meio de uma brincadeira, a PP evocou uma qualidade participativa na atitude lúdica e respeitosa que se instaurou tanto em relação à professora e cada aluno como entre os próprios alunos.

Ao longo desse CT, os turnos dos alunos ocorreram principalmente para repetir o que a professora disse em LI, para buscar entendimento ou auxiliar na compreensão de um colega, seja repetindo o turno da professora, seja reformulando-o em português. Também houve alunos que usaram seus turnos para fazer brincadeiras com os colegas que não estavam entendendo, em uma interação visando ameaçar a face do receptor. A professora utilizou seus turnos principalmente para chamar os alunos a agir, acolher a fala do aluno (por ex “Très bien!”) e para auxiliar no entendimento da aula por meio de gestos e escolhas linguísticas.

PP viabilizou que uma relação afetuosa e de proximidade se estabelecesse entre os membros participantes da atividade, ao acolher as brincadeiras que os alunos fizeram, ao respeitar o processo, a forma de ser dos alunos, o saber e o não saber deles, o fato de responderem pela metade e o outro completar, enfim, tentou criar um verdadeiro ambiente colaborativo de aprendizagem. No que concerne à formação do aluno, o impacto dessa relação é bem expressivo, pois, ao valorizar o aluno em sua forma de ser e de estar na atividade, PP permite que o entrelace entre cognição e afeto, tão presentes em sua prática docente, constitua a atividade e seus participantes. Ao acolher suas brincadeiras, PP deu-lhes poder de contribuição na

produção do conhecimento em sala de aula, saindo do centro e deixando que os alunos participem ativamente desse objeto em construção. Se a produção do conhecimento se dá na atividade e se o mundo resulta da ação de várias gerações (MARX e ENGELS, 1845-46/2006), parece ser de extrema importância considerar a bagagem sócio-histórica daqueles envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, o quadro com transcrição do CT3.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA	PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES
	FTA	FFA					
P10- Attention, attention! Je m'appelle Gabriela! Ok? Comment tu t'appelles? (prof joga o globo para iniciar o jogo de apresentação)				ENT ↑	GES		
R1- Rodolfo			ACE ENT				
P11- Je m'appelle Rodolfo.							
R2- Je m'appela Rodolfo.			ACO IMP				
P12- Je m'appelle...							
R3- Je m'appelle Rodolfo!							
P13- (aproximando-se do aluno) Très bien, pose la question à un autre! comment tu t'appelles?		APO INC CFR			GES DP<		DEO APR
R4 : tenho que jogar a bola ?		ADE ACE IMP		ENT			DEO
P14:... oui (fazendo com o braço gesto da trajetória do globo na classe)  demande : comment tu t'appelles?					GES		

R5 : (Joga o globo sem perguntar)						GES	
P15: Pardon ! Pardon ! Pose la question, comment tu t'appelles? comment... (fazendo com o braço gesto ascendente da entonação da pergunta)							
R- comment...							
P16- tu... (fazendo com o braço gesto ascendente da entonação da pergunta)							
R6- tu...							
P17- t'appelles ? (fazendo com o braço gesto ascendente da entonação da pergunta)			APO			GES	
R7- t'appelles ? 8em tom baixo)		ENT ACO IMP SUP		FALA BAIXO	DP< (olho/olho)		
P18 : (faz gestos com os braços para que o aluno repita mais alto a questão completa)						GES	
W6- 3 a 1!							
R8- Comment tu t'appelles?							
P19- ÔÔÔÔ !!! (para acalmar a classe barulhenta) Écoutons! je m'appelle Gabriela! je m'appelle... répète!		AGS ORD PRO		ENT ↑			DEO
R9- je m'appelle							
W7- Rodolfo		CÇA SOL APO ENT					
P20- Rodolfo		ACE ACO CFR					
R10- Rodolfo		CFR CUM					

		SOL CLB RES					
P21- comment tu t'appelles?							
K1- como é que é? (risos)		EXC + BRI		RIS			
W : é loira ! é loira! (risos)		BRI		RIS			
H : é loira, é loira, é loira 		BRI		RIS			
P22- ôôôh! On écoute! je m'appelle Gabriela!	AGS ORD PRO	INC ENT			GES		
K2- je m'appelle Karol!		ENT SUP					
P23- bravo, Karol! (professora aplaude)		CFR ACE ELO INC VAL		ENT ↑	APL		APR

Quadro 24: Análise do Conteúdo Temático 3 da aula 1.

Uma interação implica, entre outras coisas, perguntas e respostas e a prática gestual explicita essa comunicação. No CT3, percebe-se o embrião da comunicação germinando por meio da sequência interativa. As passagens da bola/globo marcam o movimento, o início e o fim dos turnos dos alunos. A sequência dialogal presente nesse CT é marcada por diversos modalizadores deônticos que são empregados no intuito de definir e esclarecer as regras da brincadeira.

O turno P13 (“(aproximando-se do aluno) Très bien, pose la question à un autre! comment tu t'appelles?”) mostra que PP vale-se também de outros artifícios para incentivar o aluno a se lançar na brincadeira e ousar expressar-se pela primeira vez em LI, como, por exemplo, a retomada da pergunta objetivando facilitar a tomada de turno por parte do aluno e o uso de modalizadores apreciativos como “très bien” e “bravo”. O uso desses modalizadores dá um caráter bastante avaliativo nas interações, modificando os discursos argumentativos e evidenciando a estrutura hierárquica dos sujeitos na atividade. Em um primeiro momento não há reciprocidade e nem autonomia, pois é a PP que avalia as contribuições e os valores das falas dos alunos participantes, diminuindo o poder de troca. Isso ocorre porque os alunos acabam por desviar-se do que é essencial em busca do elogio e dessa forma a força do eu torna-se a força do outro que é de se identificar.

Se por um lado, porém, o emprego de modalizações apreciativas nega a

autonomia dos alunos, pois eles agem em busca dessa resposta, com o passar do tempo o que se notou foi que foram essas mesmas palavras as primeiras palavras repetidas pelos alunos de forma espontânea em momentos mais tardios da aula. Dessa maneira, os alunos estão em um movimento de constituição já que eles, também, querem ter um papel na formação cognitivo-afetiva do outro. Ao se pensar ainda no aspecto dialético da aprendizagem, o que a professora aprende a usar em sua comunicação também será inspiração para que o aluno use ao expressar-se de forma mais efetiva e completa, conforme se vê nas imagens abaixo:



Fotografia 10: PP aplaude a aluna C.

Fotografia 11: G copia o gesto e aplaude a colega C na sequência.

Além de buscar a coerência interativa do texto, ao fazer uso de forma recorrente de modalizadores apreciativos positivos, PP anseia estabelecer vínculos afetivos, deixando os alunos mais seguros face ao novo e, por conseguinte, aproximando-se deles. Em se tratando de aproximação, a diminuição da distância proxêmica em relação ao aluno que está em evidência na troca interativa foi mais uma ação adotada por PP em direção ao estabelecimento de uma relação de cumplicidade e parceria. Ao aproximar-se fisicamente do aluno, PP estabelece uma relação de maior proximidade e qualitativamente mais afetiva, interagindo com ele de forma diferenciada sem perder o grupo. Essa aproximação tem uma intenção subjacente e representa o apoio e o incentivo que nesse momento, em que se sentirão expostos diante do grupo, podem ser extremamente importantes para sua participação na atividade.

R dá prosseguimento a sequência dialogal (“R4 : tenho que jogar a bola ?”) por meio de um FFA que expressa a aceitação das regras do jogo. Esse FFA tem caráter implicativo já que demonstra seu desejo de inserir-se no contexto lúdico proposto. É uma troca confirmativa, pois seu turno se coloca como uma resposta a

PP mostrando que se empenha em seguir as regras, que tenta se comunicar com PP e com o grupo por meio dessas regras, o que confirma que PP atinge seu objetivo comunicacional. A entonação que acompanha o turno é adequada a esse propósito e não parece sarcástica. O uso do verbo “ter” com sentido de obrigação marca uma seriedade com a qual o aluno vê a proposta e o compromisso que assume diante do processo de ensino- aprendizagem. No turno P14 (“P14:... oui (fazendo com o braço gesto da trajetória do globo na classe) et demande : comment tu t'appelles?”), ao fazer o gesto da trajetória do globo na classe com o braço, a PP amplia a dimensão espacial da relação, pois seu gesto permite expandir a relação a dois para a relação com o grupo. No turno seguinte, percebe-se que o aluno tenta se adequar a proposta com os mecanismos que já interiorizou até aquele momento, nesse caso o gesto e não a pergunta (“R5: (Joga o globo sem perguntar)”).

PP, no entanto, acredita que R possa fazer mais do que fez e, por essa razão, faz uma interferência explícita para poder dar uma nova direção a ação, para que se realize de forma mais adequada (“P15: Pardon ! Pardon ! Pose la question, comment tu t'appelles? comment... (fazendo com o braço gesto ascendente da entonação da pergunta)”).

Nessa parte, surge o papel do professor como aquele que não pode abandonar seus objetivos educacionais e que, para tanto, precisa guiar a atividade para que promova aprendizado. Mais uma vez tem-se nos turnos P15, P16 (“P16- tu... (fazendo com o braço gesto ascendente da entonação da pergunta)” e P17 (“P17- t'appelles ? (fazendo com o braço gesto ascendente da)” o uso do gestual por PP para dar forma a comunicação, acompanhando a fala e explicitando-a, como pode-se observar na sequência de imagens que acompanha o excerto acima.

Percebe-se que PP foi precisa na intervenção, que foi de tal maneira adequada, que a resposta do aluno foi imediata (“R7- t'appelles ? (em tom baixo)”).

Isso mostra que existe uma comunicação genuína que se estabelece desde o princípio desse projeto, marcando uma relação de aprendizagem que está sendo tecida. R fala baixo porque não quer se arriscar. Nas imagens gravadas, nota-se “o olho no olho”, de maneira espontânea, entre os dois interactantes, elo fundamental para que uma relação afeto-cognitiva se estabeleça. PP persegue sua tarefa de encorajar os alunos a participar da atividade, dessa forma, no turno P18 (faz gestos com os braços para que o aluno repita mais alto a questão completa) fornece uma pista ao aluno para que possa continuar na brincadeira ao mostrar por meio do gesto que precisa repetir a

pergunta mais alto, para que possa ser ouvido pelos colegas. PP poderia ter aqui feito algo que bloqueasse o aluno, no entanto, percebe-se que essa intervenção foi relevante porque R prosseguiu na atividade falando mais alto.



Fotografia 12: PP faz gestos para que R repita mais alto a questão completa.

Conforme mencionado anteriormente, o adolescente vive em plena excitação e é dotado de uma inquietação generalizada (VYGOTSKY, 1931/2006). Por essa razão, por diversas vezes as aulas foram interrompidas por momentos de grande agitação e barulho, situação que PP teve que aprender a contornar. No turno P19 (“P19- ÔÔÔÔ !!! (para acalmar a classe barulhenta) Écoutons! je m’appelle Gabriela! je m’appelle... répète!”) ela emprega a interjeição “ôôôô” acompanhada de entonação ascendente para retomar o foco. Ao adotar essa estratégia, PP usa mais uma vez sua habilidade de alternar a figura que se mistura aos alunos e aquela que se coloca no centro. Com esse turno ela mostra que a relação que estabelece com os alunos é consciente, pois não se perde nela, ao contrário, quando precisa retomar seus objetivos, emerge como autoridade.

O que acontece, nessa parte, é uma retomada da autoridade que não se configura como ordem, pois existe um vínculo em relação aos alunos que se interessam pela aprendizagem, caso contrário, PP não conseguiria retomar o grupo. PP não precisa exigir verbalmente silêncio, já que a dinâmica de aulas expositivas não faz parte de sua prática docente, mas consegue tal qualidade de interação que cria um espaço no qual fala e os alunos podem se expressar de forma espontânea, embora PP quase sempre tenha o controle. Essa qualidade de interação é a garantia de que a conduta de PP é adequada. Acho importante ressaltar aqui que quando falo em controle me refiro ao que não deixa o projeto perder seu propósito e a aula esvaziar-se de seus objetivos. Ainda nesse turno com o uso do imperativo referente à primeira pessoa do plural “Écoutons!”, há mais um exemplo da forma

como PP insere-se no grupo sem, no entanto, deixar de desempenhar o papel de professora, tentando organizar o meio e trazer os alunos para o contexto de aprendizagem proposto por ela.

A troca que se segue é mais uma prova da parceria estabelecida entre PP e W e do papel de W no grupo. Quando R tenta apresentar-se e não conclui a frase (“R9- je m'appelle”), W mostra o quão atento e participativo está ao verbalizar a continuidade da fala de seu colega (“W7- Rodolfo”). Não se pode considerar a atitude de W de forma alguma como uma interferência, e sim como um elemento que agrega em um ambiente em que se sente a vontade e tem confiança para arriscar-se. PP confirma essa contribuição ao retomar o turno repetindo o que W falou (“P20- Rodolfo”). R tem o mesmo movimento (“R10- Rodolfo”) de confirmação, o que leva a crer que ele não se sente invadido pela atitude de W, pois existe um clima de respeito, cumplicidade, colaboração e solidariedade que permeia esse espaço. W só entrou para completar a frase de R no momento pertinente e, por tê-lo feito de forma respeitosa, foi acolhido pelo colega. Lembrando Espinosa (1677/2005), se o grupo se constitui nesse tipo de relação, a sua potência de agir será maior na totalidade do que nas partes. A evolução da sequência dialogal que acabei de analisar mostra a pertinência da proposta e da conduta de PP e conclui uma primeira etapa de aprendizagem real.

A essa altura do CT3, PP sentiu que era preciso avançar e que o empenho de R para participar da atividade já era suficiente. Assim, decide dar o próximo passo perguntando no lugar de R como nota-se no turno P21 “P21- comment tu t'appelles?”. Garantir a aprendizagem não é fazer a coisa certa no momento certo, a aprendizagem é um processo que está em construção.

A dinâmica da bola permite que outro aluno assuma o papel central na atividade. Certamente, essa importância é recebida de diversas formas pelos diferentes sujeitos participantes da atividade. Quando K se vê nessa situação (“K1- como é que é? (risos)”), expressa exaltação com uma pergunta em português, com ar de deboche, acompanhada de muitos risos. A excitação, tão frequente nessa fase do desenvolvimento humano, marca esse turno. Cognitivamente, K sente que precisa fazer algo, então ela ri para aliviar a tensão trazida por essa necessidade de se colocar. Mais uma vez PP precisa se colocar para restabelecer a ordem (“P22- ôôôh! On écoute! je m'appelle Gabriela!”), chamando a atenção para si por meio do emprego da

interjeição “ôôôô”, retomando o seu papel de mantenedora do controle que é partilhado ao longo da atividade, mas que quando é perdido, PP não é autoritária embora se mostre como autoridade. Outro ponto interessante a ser analisado é o gesto que acompanha esse turno. PP entoa a interjeição olhando para K e sinalizando ao mesmo tempo com a mão para o grupo, na tentativa de conseguir recuperar a sua atenção para K. Ao se colocar dessa forma, PP mantém a intervenção com K e intervém ao mesmo tempo junto ao grupo, dessa maneira, não perde a aluna e também não sai de seu papel de professora da coletividade.

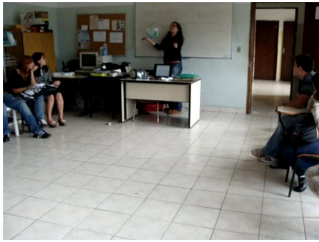
Ao responder “K2- je m’appelle Karol!”, K expressa uma compreensão que demonstra que ela aprendeu. Esse FFA é marcado pelo caráter de superação, K conseguiu superar a tensão inicial provocada pela posse do turno e, após aliviar a tensão por meio da risada, consegue apresentar-se em LI sem o auxílio da professora, o que evidencia que a aprendizagem está se fazendo nesse espaço.

PP usa de entonação ascendente em seu turno de caráter fundamentalmente apreciativo “P23- bravo, Karol! (professora aplaude)”, marcado pelo emprego da interjeição “Bravo” com a função de encorajar e incentivar K. Seu FFA expressa claramente confirmação e aprovação e é potencializado pelos aplausos. Essa ação de PP busca mostrar para o grupo o que PP espera deles e incentivar a tomada de turno pelos outros participantes.

O CT5 (Reflexão sobre o objeto usado nas apresentações, não uma simples bola, mas um globo) destina-se a ligar a atividade precedente ao tema do projeto (“Quem somos nós?”) por meio do objeto utilizado no jogo: o globo terrestre. A escolha desse objeto foi interessante, pois permitiu aos alunos entrarem no tema apesar dos escassos recursos linguísticos que dispunham para entender a professora em LI. Organizar a atividade de forma a dar voz aos alunos e conhecer seus conhecimentos prévios, mesmo que em português (CT 6 e 7: Análise do que é um globo terrestre, que países e continentes os alunos conhecem e se tem esses conceitos bem definidos, Continuação da exploração do assunto originado pelo globo, abordando agora a questão das línguas internacionais e maternas dos países), permitiu à professora não somente ter um maior domínio sobre os conceitos que os alunos mobilizam como mais uma vez propiciar um movimento de aproximação, colocando os alunos continuamente como participantes ativos da atividade.

A seguir, o quadro com a transcrição dos CT 5 e 6.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE		TIPO DE TROCA	TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA			PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES
	FTA	FFA					
CT 5							
P104- alors je veux savoir une chose, qu'est-ce que c'est que ça?  c'est un ballon de football?   		ADE APO INC IMP		ENT ↑	GES		DEO
todos- nao!		CFR ENT ACO		ENT ↑			
P105- Non, ce n'est pas un ballon...		ACE CLB INC VAL		ENT ↑	GES		
? : é um mapa mundial		ENT					

		ADE					
P106- ah, une mappemonde!		ACE (Ah) ENT CFR		ENT ↑			
W35- mappemonde!		CFR ENT IMP CUM				GES)	
P107- bravo (prof vai ao quadro escrever a palavra)		VAL POT INC		ENT ↑	GES		APR
Todos - Risos	CHA	DEF+		RIS			
W36- eu to rindo do que ela fala!	DEF- DES	CTP BRI					
P108- donc je demande, qu'est-ce que c'est? 							
todos- qu'est-ce que c'est?							
W37- é um mappemonde							
P109- c'est un ballon de foot?							
W38- não							
P110- non! c'est une... c'est une mappemonde! c'est une mappemonde!							
?- mappemonde!		INC VAL		ENT ↑	GES		
CT 6							
P111- qu'est-ce que c'est une mappemonde? qu'est-ce qu'il y a là? qu'est-ce que c'est?		INC VAL ADE SUP					
W39- os paises!		ENT ADE EXC+ IMP		ENT ↑	GES		
P112- bravo! il y a des pays! donc dans une mappemonde... (prof vai escrever no quadro)		INC ELO CFR VAL		ENT ↑	GES		APR
W40- des pais (desssspaissss-lendo o que estava escrito no quadro)		IMP CÇA SUP					
P113- il y a des pays! très bien, par exemple, donnez-moi un exemple de pays		INC IMP		ENT ↑			APR DEO –
?- France!		IMP ENT					
P114- la France!							
?- Europa		CLB IMP					
P115- l'Europe							
W41- Brasil							
P116- le Brésil							

W42- Brésil		CÇA					
P117- j'ai une question! est ce que.. vous avez dit, le Brésil, les États-Unis, la France! L'Europe c'est un pays?							
todos- não							
P118- c'est quoi?							
AM- continente!							
P119- bravo! ça c'est un continent!							
W43- un contin?							
P120- un continent!							
?- continent!!							
P121- quels sont les autres continents?							
?- han?							
?- Africa							
P122- Afrique, bravo							
?- Oceania							
P123- l'Océanie! très bien							
?- Africa							
?- Asia							
P124- l'Asie							
W44- America							
R15- Antartica							
P125- l'Oceanie, l'Amérique! bravo							
W44- Amecica							
R16- Brasil							

Quadro 25: Análise dos Conteúdos Temáticos 5 e 6 da aula 1.

PP mostra que conduz o processo ao usar o advérbio “alors” no início do turno que abre o 5º CT, para iniciar uma nova questão. Tendo consciência que a barreira linguística nessa primeira aula poderia impedir a compreensão dos alunos sobre os assuntos abordados, a PP buscou estratégias que auxiliassem essa compreensão, como por exemplo, o uso dos movimentos corporais entre outros. Ela usa também os gestos com o objeto que tem em mãos, balançando-o e mostrando-o, no anseio de se fazer entender e de conseguir a resposta desejada.



Fotografia 13: PP faz gestos no anseio de se fazer entender.

Nota-se que PP solicita insistentemente a participação dos alunos e inicia o 5º CT por uma pergunta aberta, que prontamente é complementada por uma interrogação do tipo sim/não, que convida o interlocutor a se colocar de forma mais ativa na interação, visando dar forma e trazer clareza a comunicação possível naquele momento (“P104- alors je veux savoir une chose, qu’est-ce que c’est que ça? c’est un ballon de football?”). Assim, vale-se dessa questão fechada para a definição do objeto, mas coloca-a de forma a esperar uma resposta negativa complementada pela resposta à primeira questão. Mais uma vez, desejando auxiliar o entendimento por parte dos alunos, busca em seu corpo movimentos que possam traduzir o que diz ao perguntar, como pode-se ver na sequência de imagens abaixo em que simula chutar o objeto que tem nas mãos como se fosse uma bola de futebol.



Fotografia 14: Sequência de movimentos de simulação de jogar bola.

Nota-se, nesse momento, a concepção monista que permeia esse estudo. Da mesma forma que Espinosa concebe mente e corpo como uma só coisa, nós, membros do grupo LACE, acreditamos em um processo de ensino-aprendizagem no qual mente e corpo são, juntos, instrumentos de produção de conhecimento, por meio da linguagem verbal e gestual.

Embora esse seja o primeiro contato dos alunos com a língua alvo, por meio das indagações acima, a professora, deseja vê-los também como protagonistas da situação de ensino-aprendizagem. O emprego do verbo querer “je veux” denota o anseio da professora de que essa participação realmente ocorra e traz para a interação a força de um verbo que implicitamente é do domínio do mandar fazer (deôntico), é como se PP dissesse “prestem atenção porque vocês me responderão algo”. A relação de autoridade está estabelecida e a relação de aprendizagem está em processo e, nessa perspectiva, a pergunta de PP (“P104- alors je veux savoir une chose, qu’est-ce que c’est que ça? c’est un ballon de football?”) suscita pensar sobre o que ela

está falando. Retomando a necessidade do jovem de enfrentar desafios para permanecer na atividade, essa pergunta tem também a função de incentivar e aguçar a superação. O turno (“todos- nao!”) seguinte, uma resposta negativa coletiva dos alunos em português, atesta o sucesso da estratégia, já que o grupo entende a pergunta formulada na LI e, ao respondê-la, mostra não somente estar atento a atividade proposta, mas compreender a solicitação de PP.

Almejando o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, o espaço de ZPD que aqui se estabelece, por meio do uso do corpo como coadjuvante do material verbal em LI, parece ter uma grande influência na forma como os alunos respondem à atividade de ensino-aprendizagem. A resposta coletiva dada à pergunta de PP mostra que os alunos caminham além do nível real de desenvolvimento, eles estão em direção do seu nível potencial (VYGOTSKY, 1934/2008). Transformando-se do que são para o que se tornarão (HOLZMAN, 1993/2002), por intermédio desse movimento interdependente, expandem suas formas de ação podendo transferir experiências para futuras situações vivenciadas (VYGOTSKY, 1934/2008).

No turno seguinte (“P105- Non, ce n’est pas ballon...”), PP deixa espaço para a produção de conhecimento ao confirmar a resposta dos alunos, mas sem deixar de retomar o instrumento de estudo (a LI) ao reformular a resposta dos alunos (dada em LM) em LI, tentando, dessa maneira, levar os alunos para além do que já disseram. Busca, assim, retomar a língua que desejava estabelecer para a comunicação e também ampliar a participação dos alunos, já que não ofereci a resposta a minha primeira indagação até que um aluno respondesse-a mesmo que em português. Nota-se que a estratégia funciona, porque, finalmente, três turnos após a questão inicial, um aluno nomeia o objeto em português (“? : é um mapa mundial”).

O turno seguinte (“P106: ah, une mappemonde!”) é marcado pela aceitação e acolhimento da participação dos alunos por parte de PP. Essa convergência conversacional é marcada pelo uso da interjeição “Ah”, acompanhada de entonação ascendente visando potencializar sua intenção de incentivo. Esse tipo de sinal verbal é carregado de um enorme poder comunicativo e marca a posição pessoal do ouvinte que, nesse caso, acolhe a resposta esperada pela professora e dada pelo aluno e encoraja-o a continuar, indo ao quadro escrevê-la. Aqui percebe-se que, ao reconhecer a fala do aluno, PP marca o ambiente pela cumplicidade e, dessa

maneira, entende-se que desde o início do projeto há uma boa relação estabelecida entre os participantes.

W então repete o nome do objeto dito pela professora no turno anterior, buscando mostrar que está conectado à aula (“W35- mappemonde!”). Nota-se em diversos e variados momentos um movimento de confirmação dos alunos que pontuam e repetem falas em LI com precisão, evidenciando a clareza das propostas e mostrando que a cumplicidade que marca a relação dos participantes, potencializa a capacidade de aprendizagem do grupo. Acredito que W use a repetição aqui, tanto objetivando um aprendizado, como buscando uma conexão com a professora. Essa dinâmica cria um espaço de ZPD na sala de aula, propiciando que os alunos possam superar-se com o auxílio dos demais. A atividade base da ZPD é a imitação (VYGOTSKY, 1993/2002), pois, por meio dela, os alunos podem fazer aquilo que ainda não são capazes de fazer, constituindo-se, assim, como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano.

No turno P107 “bravo (prof vai ao quadro escrever a palavra)”, PP usa o modalizador apreciativo que a coloca em relação de autoridade moral, pois pode julgar algo. Esse uso estabelece que, do ponto de vista do interlocutor, ele é suposto de ter realizado uma ação da qual será responsável e ele se vê qualificado pelo julgamento de seu locutor. Ao usar essa marca verbal em resposta ao turno de W, que repetiu o nome do objeto na LI, a professora estaria, então, declarando a sua aprovação ao julgar sua ação como bem sucedida. Além do uso do modalizador apreciativo, PP vale-se de outra estratégia didática com o intuito de incentivar e de criar um espaço para ZPD, que permita aos alunos irem além daquilo que podem até aquele momento. Uma dessas estratégias é o uso do quadro branco como recurso que permite associar o auditivo ao visual. Ao escrever no quadro a pergunta que elaborou e as possíveis respostas por meio de desenhos e palavras, PP deseja dar oportunidade a todos de acompanhar o que está sendo falado, oferecendo-lhes mais um objeto de atenção complementar que possa auxiliar a compreensão. Ao diversificar os recursos que estimulam a aprendizagem, permite-se que mais alunos sejam contemplados, encontrando o canal de aprendizagem que melhor lhe favoreça, fato que é relevante se levar em consideração as demandas cognitivas, exigidas pela aprendizagem em uma LI, que se desconhece.

Parece-me importante retomar aqui uma discussão que pode ser também um

dos alicerces deste trabalho e uma contribuição para a área: o uso da LI em sala de aula. Quer seja nas aulas em perspectiva bilíngue, nas quais a LI é instrumento de ensino-aprendizagem, quer seja nas aulas de LE, nas quais a língua é objeto de ensino, existe ainda a crença de que em algumas situações o uso integral da LI (ou mesmo da LE) é tarefa impossível na sala de aula. Como foi visto nas aulas do projeto EM, esse estudo também deseja mostrar e provar que é possível falar integralmente em LI com alunos oriundos de qualquer contexto social, fazendo uso de diversas estratégias, evitando traduções desnecessárias, como o uso da lousa, do corpo da professora e dos alunos, dos materiais existentes em classe, Do ritmo da fala ao emprego de palavras mais próximas à LM, enfim, é importante utilizar de uma infinidade de recursos para esse fim.

Saliento ainda que a realidade brasileira é muito diversa de algumas realidades estrangeiras, como a francesa, que tem uma vivência do plurilinguismo ligada à questões sociais e políticas como imigração e questões de identidade nacional relacionadas à preservação da língua do país, lugares onde atualmente o uso da LM em aulas em LI tem sido incentivado, como já discutido anteriormente no presente estudo. No caso brasileiro, a questão do português em sala de aula nem de longe se assemelha a essa realidade.

Desde a questão de PP, percebe-se a permanente participação de W que tenta, de variadas formas, inserir-se na atividade, respondendo ou repetindo o que PP diz. Ao escutar o colega falando em LI, o grupo reage rindo em um FTA misto de chacota e defesa, pois muitos deles não gostariam de se expor como W faz. Quando W reage dizendo “W36- eu to rindo do que ela fala!”, nota-se que o clima em sala é amistoso e ele encontra espaço até mesmo para tal colocação. A professora retoma a tarefa de chamar os alunos para agir ao repetir a questão que iniciou o turno, sempre se valendo de gestos com a bola para melhor expressar o que deseja saber (“P108- donc je demande, qu’est-ce que c’est?”).



Fotografia 15: PP se vale de gestos com a bola.

A continuação do turno é garantida pela fala dos alunos que repetem a questão colocada pela professora, como forma de mostrar que estão com ela, estão conectados a aula (“todos- qu’est-ce que c’est?”). Esse turno é seguido pela resposta de W que diz o nome do objeto em francês (“W37- é um mappe du monde”). Pôde-se observar pela análise, que os alunos frequentemente buscam mostrar uma conexão com a professora repetindo o que ela diz, o que denota um ponto de observação único do objeto e o desejo de mostrar que está junto à PP. É interessante notar que esse movimento de repetição do turno anterior objetivando estabelecer uma conexão e, conseqüentemente, uma aproximação entre os participantes da interação, iniciou-se no CT5 com alguns alunos repetindo a última palavra verbalizada por PP em seu turno. Posteriormente, no CT 11, assistiu-se ao mesmo movimento, mas dessa vez partindo da professora que também repete com frequência o que é dito pelos alunos como forma de mostrar o acolhimento de suas falas (“D1- espagnol!, P176- espagnol”). Constata-se, assim, um movimento de duas mãos em uma dinâmica em que ambos buscam um entendimento comum para construírem algo novo juntos. Dessa forma, conforme a fundamentação teórica, no espaço da sala de aula, cada aluno é uma força produtiva potencial e única e sua ação tem repercussão em toda a atividade.

Nos turnos seguintes, a participação dos alunos é crescente, o que denota que a tensão existente não os bloqueia e, por isso, constitui-se como criativa, levando-os a superação. A presença frequente de movimentos corporais variados que não são desordenados nem de inquietação, é outra marca desse trecho. Assim como PP explicita seus pensamentos por meio de gestos, os gestos e movimentos

dos alunos traduzem a busca que os sujeitos fazem na direção do entendimento ilustrada pelas imagens abaixo que mostram o corpo dos alunos inclinado à frente, acompanhando o movimento da mente.



Fotografia 16: Retratos do movimento corpo-mente.

Esse excerto também mostra a importância do ser inteiro na aprendizagem. Em um processo de ensino-aprendizagem o corpo como um todo está implicado, atuando como instrumento-e-resultado desse processo, isso porque não aprende-se apenas com a cabeça. A linguagem é uma ferramenta multimodal que permite explorar todos os sentidos corpóreos, razão pela qual PP se vale de inúmeros gestos como mais um recurso de aproximação. Levando-se em conta que a ação está situada dentro de uma linha monista espinosana, a conduta de PP e dos alunos colabora para essa união de mente e corpo, na medida em que diversifica os caminhos que levam a produção do conhecimento.

Para introduzir o tema do projeto, PP escolheu um instrumento para a primeira atividade da aula que pudesse propiciar uma reflexão sobre sua natureza de modo a que eles pudessem estabelecer um vínculo com a proposta. A bola do

jogo teve, assim, uma dupla função, sendo, primeiramente, a de abordar o tema do projeto e, depois, a de sensibilizar o aluno para a relação que ele próprio estabelece com o mundo e com o planeta, evocando um movimento de consciência em relação a sua própria cidadania, tendo como mote a questão dos países presentes nos diferentes continentes, em especial a França.

Já no CT 6 (“P111- qu’est-ce que c’est une mappemonde? qu’est-ce qu’il y a là? qu’est-ce que c’est?”), PP busca incentivar a participação dos alunos por meio de indagações que solicitem resolver a situação problema. Percebe-se a sequência de aprendizagem que visa aguçar a curiosidade dos alunos, por meio de perguntas que se tornam cada vez mais instigantes. Na verdade, o objetivo da PP ao trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos advém de seu desconhecimento das representações feitas por esse novo público no que diz respeito à língua francesa e aos países nos quais essa língua é falada.

Percebe-se a presença de uma ZPD bem configurada na comunicação que se estabelece entre professor e aluno, na qual um fala o outro continua, um pergunta, o outro responde e à medida em que esses movimentos se completam, novos elementos se integram a conversa e possibilitam que ela se desenvolva. Interessante notar que a tônica vem claramente em LI e que alguns alunos tentam até mesmo ler as palavras no quadro escritas em LI com a pronúncia da LM.

Ao responder à pergunta “W39- os países!”, W mostra entendimento e adequação, mas a entonação ascendente e plena de entusiasmo presente em sua fala mostra que o espírito lúdico permanece vivo e é fonte de prazer ao participar da atividade.

O turno seguinte ilustra a intencionalidade de PP em inserir os alunos progressivamente no ambiente bilíngue de modo a que tivessem contato direto com a LI (“P112- bravo! il y a des pays! donc dans une mappemonde... (prof vai escrever no quadro)”). Ela o faz por meio de reformulações constantes em LI, dos turnos em LM ditos pelos alunos, e retomados por ela.

Na continuidade da discussão, a cada novo país ou continente evocado pelo grupo, a PP retoma a fala em LI sendo que no 3º exemplo evocado, um dos alunos repetiu o nome do país em LI (“W42- Brésil”), demonstrando o aprendizado imediato. Nas etapas de desenvolvimento, primeiro aprende-se por imitação, sendo o que

observa-se, nesse momento, já que não é por tentativa e erro que os alunos estão aprendendo e sim pela repetição.

Nota-se pela questão colocada por PP no turno 117 “j'ai une question! est ce que.. vous avez dit, le Brésil, les États-Unis, la France! L'Europe c'est un pays?” e pela subseqüentes respostas dadas pelo grupo que há uma atuação em um nível superior de relação, no qual os alunos fazem inferências para compreender as solicitações. PP estabelece assim uma conversa aprofundando o conteúdo por meio da compreensão advinda do conhecimento prévio e das inferências propiciadas por esse tipo de conhecimento.

Mais adiante, nos CT8 (Explicação da atividade seguinte: assistir a um vídeo (Qui sommes-nous?- LACE-PUC/SP) e 9 (Exibição do vídeo (Qui sommes-nous?- LACE-PUC/SP)- depoimento de pessoas que moram no Brasil e que se apresentam em português ou em outras línguas internacionais), a professora escolheu usar o vídeo com as performances do “Qui sommes-nous?” antes mesmo de dizer o que era uma performance. Essa escolha favoreceu o entendimento dos alunos, uma vez que não seria possível explicar naquele momento devido à barreira linguística, o que é uma performance e como fazê-la.

A seguir, o quadro com transcrição dos CT 8 e 9.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TIPO DE TROCA	TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		PARA VERBAIS		NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES	
	FTA	FFA						
CT 8								
P141 : alors maintenant, attention! je vais vous passer ici une petite vidéo! mais c'est très important, du silence! parce que je n'ai pas une grande, un grand haut parleur, c'est petit!	ORD	CLB						APR
R – um vídeo de uns 10 minutos								
P142- non, c'est pas 10 minutes c'est 3, 2 minutes, c'est petit! d'accord? donc vous allez écouteeeeeer attentifs et vous		ENT	CONF	ENT ritmo	GES			DEO APR

allez me dire quelles sont les informations données! par exemple, moi j'arrive ici et je dis, je m'appelle Gabriela! n'est-ce pas? donc Gabriela c'est mon prénom!							
W53- prénom ?							
P143- mon prénom!							
W54- prénom. Teu nome.		ENT CÇA CLB					
P144 : voilà mon prénom! donc vous allez écouter et me dire quelles informations sont données dans cette vidéo par les personnes! d'accord?		ENT		ENT ↑			
R- voilà		CFR ENT ACE					
?- d'accord!		ACE ENT CFR					
(bruit dans la classe)							
P145- essayons de nous concentrer! on va voir si ça marche! si ce n'est pas possible d'écouter vous allez venir près d'ici, d'accord? on va essayer, on va faire un test! voilà vous pouvez dire oui, très bien	ORD	CUM CLB	REPA				DEO –
W55- oh, oui							
P146- attention, on va commencer!							
G5- merci beaucoup!							
W56- merci beaucoup non !							
CT 9							
(no vídeo)				SIL	APL		
P147-au Brésil							
G6- ah, é Brasil! Hahaha							
(eles batem palmas ao final do vídeo)		IMP		APL RIS	APL GES		

Quadro 26: Análise dos Conteúdos Temáticos 8 e 9 da aula 1.

O CT 8 inicia-se com PP solicitando aos alunos o estabelecimento de uma parceria para o trabalho que iriam realizar (“P141 : alors maintenant, attention! je vais vous passer ici une petite vidéo! mais c'est très important, du silence! parce que je n'ai pas une grande, un grand haut parleur, c'est petit!”). Ela o faz por meio de uma ordem, advinda das condições técnicas de trabalho, que implica entendimento, turno que acaba tendo a intenção de orientar os alunos. Por intermédio do uso dos dêiticos temporal “maintenant” e espacial “ici”, que se constituem como elementos referenciais da comunicação auxiliando a compreensão da troca comunicativa, PP deseja situar seu plano de ação e aproximar os alunos de suas intenções educacionais. PP demonstra também ter a intenção de minimizar as possíveis dificuldades de advir desse primeiro contato

com as LIs, por exemplo, ao empregar o adjetivo “petite” quando se refere ao vídeo que irão assistir, sem esquecer-se de ressaltar a importância do silêncio como coadjuvante da compreensão oral do vídeo e para a participação na atividade de escuta e compreensão do vídeo, que os instiga a entrar em contato com a cidadania mundial.

O entendimento é buscado por PP por meio de diversas formas como, por exemplo, do uso das expressões “n’est-ce pas”, “d’accord” que solicitam uma confirmação do interlocutor e que pode ser dada mesmo sem seu conhecimento prévio, graças à entonação e ao contexto que puderam auxiliá-los na apreensão dos sentidos. O uso da entonação com uma função didática, de exemplos e do ritmo da fala mais pausada são algumas outras estratégias adotadas por PP para auxiliar a produção de conhecimento.

Nota-se também o emprego de modalizadores deônticos tais como “vous allez écouter et vous allez me dire” ou ainda “écoutez attentifs” que visam garantir a implantação da atividade e seu sucesso. Ao solicitar concentração pelo uso do adjetivo “attentifs”, PP delimita uma forma de ouvir permeada pela sua noção de aprendizagem, segundo a qual, os alunos só podem aprender se escutarem com atenção.

A sequência de turnos entre P142 e W54 se caracteriza como uma troca confirmativa marcada pela busca do entendimento que é alcançado pela repetição e tradução da palavra “prénom”, assegurando a sua compreensão.

P142 - non, c'est pas 10 minutes c'est 3, 2 minutes, c'est petit! d'accord? donc vous allez écouateeeeeer attentifs et vous allez me dire quelles sont les informations données! par exemple, moi j'arrive ici et je dis, je m'appelle Gabriela! n'est-ce pas? donc Gabriela c'est mon prénom!

W53- prénom ?

P143- mon prénom!

W54- prénom. Teu nome.

PP inicia o turno seguinte com “voilà”, o que revela entendimento e confirmação de sua parte, reforçada pela entonação de entusiasmo. Mais uma vez faz uso de “d’accord” com o intuito de conectar-se aos alunos, intenção que é correspondida já que respondida imediatamente.

Na sequência, escuta-se R repetir a última palavra evocada por PP, “voilà”, como um eco, o que denota algum nível de compreensão. R está acompanhando a dinâmica da sala de aula e responde com pertinência usando uma palavra indispensável em uma conversação em francês.

Posteriormente, (“P145- essayons de nous concentrer! on va voir si ça marche! si ce n'est pas possible d'écouter vous allez venir près d'ici, d'accord? on va essayer, on va faire un test! voilà vous pouvez dire oui, très bien”), PP expressa uma ordem, mas que tem valor de um convite que solicita a colaboração. Ao usar o pronome “on”, PP coloca os alunos junto de si na torcida, solicitando-lhes cumplicidade para que o aparato tecnológico funcione. Na realidade, esse turno visa minimizar possíveis reações em face da incompreensão provocada pela má qualidade do áudio e que oferece a solução antecipada ao problema que possa, eventualmente, se apresentar. O emprego da segunda pessoa do plural do imperativo “essayons” mostra que PP se insere no grupo e está junto a ele mesmo nos momentos em que precisa chamar a atenção e reorganizar o ambiente. Ao escolher o futuro “on va voir, on va faire, on va essayer” opta por marcar as etapas do processo, delimitando fronteiras e definindo a ação e relativiza o peso face ao desafio desconhecido com as escolhas lexicais ligadas ao verbo tentar, colocando os alunos no papel de seus cúmplices.

Ao final da projeção do vídeo, ao qual assistem atentivamente, os alunos aplaudem rindo e olhando para os colegas ambicionando também serem vistos. É interessante notar que o aplauso revela a qualidade de envolvimento dos diferentes participantes do grupo, pois alguns batem palmas com força demonstrando um envolvimento maior, enquanto outros batem mais fraco. Terminadas as palmas, W tenta repetir a última palavra dita por PP, mostrando mais uma vez envolvimento com a atividade.

O CT10 (Exploração das informações contidas no vídeo) tem início com a professora discutindo com os alunos o vídeo com as performances do “Qui sommes-nous?” que haviam acabado de ver. Assistir as performances e refletir sobre elas permitiu que os alunos se apoderassem do gênero e com isso, vivenciassem experiências cognitivas emocionalmente relevantes. Sendo o processo de desenvolvimento humano um processo dinâmico e dialético (VYGOTSKY, 1934/2008), marcado pelas relações sociais historicamente produzidas, esse CT atuou diretamente nesse processo por

intermédio das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1934/2008).

A seguir, o quadro com transcrição do CT 10.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA	PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES
	FTA	FFA					
W57- ah ta aqui!							
(risadas)							
P148- alors, maintenant vous allez me dire, quelles sont les informations que ces personnes ont données pour se présenter!							
W58- se pré ? senter ?		IMP CÇA					
P149- quelles sont les informations que ces personnes ont données pour se présenter!?							
W59- ela que mora em Copacabana, tem 16 anos...							
?-haha							
?- o lugar onde moram!							
P150- bravo! le lieu de résidence!							
R17- a nacionalidade!							
P151- la nationalité ?							
W60- a idade							
P152- l'âge, bravo, l'âge!							
W61- o nome							
Let- o nome também!							
H2- l'âge							
W62- não, é o nome							
H3- l'âge não é de favela não, na laje! todo mundo fala que laje é de favelado aê...	CHA SAR		NREPA			NIL TEM	
P153- (rindo para H) l'âge, donc uh l'âge, les lieux de résidence! vous avez dit le pré...				RIS	RIS	TEM	
Risadas paralelas							
R18 : prénom!							
P154-prénom. normalement c'est le prénom! Est-ce qu'ils ont dit...?							
W63- eu lá sei o que que é prénom							
P155- regarde, je m'appelle. je te dis! je m'appelle...							
W64- je m'appelle Gabriela							
(risada)							
?- je m'appelle							

P156- Gabriela Freire!							
W65- prénom							
P157- ça c'est mon ? (escrevendo no quadro)							
W66- prénom							
P158- prénom et Freire c'est mon...							
todos- nom							
P159- nooom, voilà, très bien! donc, est-ce qu'ils ont dit le prénom ou le nom? les personnes...							
W67- le prénom							
P160- le prénom, n'est-ce pas?							
W68- Le prénom n'est-ce pas!							
P161- très bien, ils ont dit le prénom!							
K6- vcs estão chutando !	CRI						
?- tamo participando	CTP ACE	DEF +			NIL		
W69 : pelo menos tamo participando da aula							
K7- não sabem nem chutar ? - .????							
P162- peu importe si c'est bon ou non, parce que la réponse est correcte !							
Todos – urhuuuuuu (risada geral)							
R19- merci beaucoup							
M pega o W no colo e este chuta perto de K dizendo urhuuu		ACE DEF					
P163- (se aproxima da cena e com ajuda dos gestos de chute e punhos cerrados de vitória, diz) au moins ils ont de la chance, ils réussissent la réponse.		VAL DEF INC	REPA		GES		
P164- alors, dites-moi! donc, uhhs ils ont donné le prénom, le nom! ils ont donné l'âge et lieu de résidence, la nationalité! le lieu de résidence normalement c'était la ville! par exemple j'habite à São...							
W70- Sao Paulo							

Quadro 27: Análise do Conteúdo Temático 10 da aula 1.

Durante o CT10, um turno interessante marca a participação de um aluno, que pouquíssimas vezes ousou se colocar em relação ao que estava sendo discutido. Em seu terceiro turno, H tem uma conduta de desvio e por meio de uma chacota, ele deseja sair do tema e chamar a atenção do grupo (“H3- l'âge não é de favela não, na laje! todo mundo fala que laje é de favelado aê...”), no entanto, sua tentativa não é acolhida pelos colegas. Chamo a atenção para o acolhimento dado por PP as piadas e brincadeiras que surgiram ao longo desse projeto durante as aulas. Algumas vezes PP não as deixou se desenvolver livremente para que a classe não

perdesse seu foco, mas PP não trata com aspereza essas iniciativas. O turno acima se constitui como um pequeno exemplo que ilustra essa atitude de PP diante das colocações dos alunos. Retomo abaixo a sequência dialogal para melhor compreensão do que é analisado.

W60- a idade

P152- l'âge, bravo, l'âge!

W61- o nome

Let- o nome também!

H2- l'âge

W62- não, é o nome

H3- l'âge não é de favela não, na laje! todo mundo fala que laje é de favelado aê...

P153- (rindo para H) l'âge, donc uh l'âge, les lieux de résidence! vous avez dit le pré...

Quando H toma a palavra de forma sarcástica (“H3- l'âge não é de favela não, na laje! todo mundo fala que laje é de favelado aê...”), PP, diante dessa brusca mudança de tema e do não acolhimento dos alunos diante dessa fala, não deseja rechaçar H, embora ele tenha se mostrado desde o início um pouco reticente à proposta das aulas. PP expressa pelo riso sua cumplicidade como forma de aproximação na direção desse aluno que sempre se mostrou mais distante, pois acredita que se H começa a participar ativamente da aula, mesmo que contribuindo com algo não tão relevante ao andamento da atividade, ele se sentirá mais seguro a tomar a palavra em outras ocasiões. Percebe-se que, embora H não tenha se mostrado, até esse momento, muito aberto a proposta da aula, também não está de todo desconectado dela, já que estava atento ao movimento dos participantes sendo capaz de repetir em francês a palavra dita por PP. H só pôde fazer a brincadeira porque prestava um mínimo de atenção ao que estava sendo dito. Em seguida, PP retoma o tema da aula, repetindo em francês a palavra geradora da brincadeira de H.

Para fazer o contraponto ao que acaba de ser dito, trago para esta discussão um breve excerto do roteiro do episódio “Foi sem querer” da minissérie “Cidade dos Homens.”⁴¹

⁴¹ Cidade dos homens é o título de uma série de teledramaturgia exibida pela Rede Globo durante quatro temporadas, entre 15 de outubro de 2002 e 16 de dezembro de 2005. A série ambientava-se nas favelas do Rio de Janeiro. Na trama, os dois protagonistas, Acerola (Douglas Silva) e Laranjinha

Minissérie Cidade dos Homens	
3ª temporada – episódio: Foi sem querer	
Excerto de 05'18 a 06'32	
P= professora A= aluno/aluna	AC= Acerola L= Laranjinha
A aula já começou. Os alunos estão sentados e a professora está dando aula de pé na frente da classe mostrando o cartaz colado na lousa ao lado da frase “TEMA DE HOJE: REPRODUÇÃO”. Os alunos estão em sua maioria virados para seus colegas conversando entre si. P: (em tom alto) já com os insetos a tendência é diferente. Abelhas e formigas se reproduzem aos milhares.. AC entra na sala de aula. (Coro coletivo): iiiiiii!!!! A1:atrasado, boa noite! AC recebe uma bola de papel jogada em sua cara e tenta desviar P: bom dia! A1: boa noite! P: posso continuar? AC cumprimenta L e lhe dá uma sacola AC: a vó que te mandou P: gente, as formigas são os animais mais numerosos do planeta, o macho não participa da criação dos filhotes, nem mantém nenhum tipo de relação estável com a fêmea. Ele vem, fertiliza, e parte para uma nova fertilização. A2: que safado! A3: é como muito homem por aí professora que só pensa naquilo. É ou não é? (coro feminino): É! P: Não, não, não, não, não. A espécie humana não tem nada a ver com esse nem com outro tipo de animal. Os humanos, de um modo geral, criam um núcleo familiar com pai, mãe e filhos L: professora, família para mim só é... mãe e avó só <i>Barulho coletivo</i> P: silêncio, silêncio P: para lembrar a aula passada, quem sabe dizer a diferença entre reprodução sexuada e assexuada? L: Assexuada é quando faz sexo e sai suada Risadas coletivas P: (em tom sério) muito engraçado, você é muito engraçadinho. Quem é que sabe dizer? A2: eu acho que só a Cristiane pode responder.	

(Darlan Cunha), vivenciam dilemas próprios da adolescência, tanto os universais quanto aqueles relativos aos problemas específicos nas comunidades carentes do Rio de Janeiro. São temas recorrentes o contraste entre ricos e pobres, a problemática do poder paralelo estabelecido pelo tráfico de drogas, a violência urbana, dificuldades financeiras e a cultura das favelas. (acesso em 7/11/10 as 13h17: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_dos_Homens)

P: sim, ela tava aqui agora a pouco, onde é que ela foi?
--

Essa situação retrata uma cena comum vivida por milhares de adolescentes de nosso país em diversas escolas inseridas em comunidades carentes ou ricas. Pode-se perceber nessas poucas linhas, a total desconsideração pelos interesses e pela fase vivida pelos alunos adolescentes. Nesse momento da aula, nota-se a ausência de acolhimento por parte da professora que rechaça a brincadeira trazida pelo aluno. Lembrando que a maturação sexual traz ao adolescente outras necessidades e impulsos que tem como consequência o nascimento de novos interesses e uma considerável mudança em sua forma de se relacionar com o meio Vygotsky (1931/2006), compreende-se melhor a forma de interação desses alunos durante a aula.

Se o processo desenvolvimento psíquico é guiado pelas mudanças dos interesses do sujeito desde a infância (VYGOTSKY, 1931/2006), um professor que não entenda a situação social de desenvolvimento do aluno que se transforma a cada idade e é diferente em cada contexto, terá muitas dificuldades em conectar-se com ele e em fazer as escolhas metodológicas que lhe permitam criar experiências significativas em sala de aula, buscando a construção do conhecimento. Infelizmente, nota-se que a professora perdeu uma excelente oportunidade de acolher o comentário de L e criar, assim, um ambiente no qual a perejivanie estivesse presente.

Esse exemplo mostra que a ação de PP na sequência dialogal acima analisada caminha no sentido oposto a da professora de Cidade dos Homens. A brincadeira de H poderia ter sido considerada por PP como uma ameaça, como mais uma tentativa de minar aquilo que ela tentava construir com os alunos. No entanto, percebe-se que PP encontrou nessa fala um elo com H e buscou, por meio da risada, mostrar que sua participação foi acolhida e incentivada por ela.

Percebe-se pela sequência abaixo que logo na primeira aula já vai se explicitando certa liderança desempenhada por W, que primeiramente completa a frase de PP e no turno seguinte sua conduta é seguida por toda a classe. Alguém só tem a liderança no seio de um grupo quando os membros lhe dão essa liderança e a presença de um participante com esse perfil e interesse por uma LI, em nosso grupo, indubitavelmente, foi um grande estímulo para os participantes do projeto.

P157- ça c'est mon ? (escrevendo no quadro)
 W66- prénom
 P158- prénom et Freire c'est mon...
 todos- nom
 P159- nooom, voilà, très bien! donc, est-ce qu'ils ont dit le prénom ou le nom? les personnes...

Uma polêmica surge, levantada por K, quando W e M respondem às indagações de PP:

P159- nooom, voilà, très bien! donc, est-ce qu'ils ont dit le prénom ou le nom? les personnes...
 W67- le prénom
 P160- le prénom, n'est-ce pas?
 W68- Le prénom n'est-ce pas!
 P161- très bien, ils ont dit le prénom!
 K6- vcs estão chutando !
 ?- tamo participando
 W69 : pelo menos tamo participando da aula
 K7- não sabem nem chutar
 ? - .????
 P162- peu importe si c'est bon ou non, parce que la réponse est correcte !

K faz uma crítica a W (“K6- vcs estão chutando !”), que a recebe e aceita para, em seguida, defender-se, fazendo um contraponto a discussão. PP reage valorizando a forma que eles encontraram de participar da aula e se contrapõe a K. Ao acolher a diversidade, isto é, diferentes formas de participação na atividade, PP mostra a K que ela tem liberdade de entrar na atividade da forma que puder. Esse turno iniciado por K tem consequências na sequência dialogal (“M pega o W no colo e este chuta perto de K dizendo urhuuu”), pois o ambiente de espírito lúdico que se estabelece em classe permite tal postura dos alunos que se valem de movimentos corporais para mais uma vez se defenderem da crítica feita por K.



Fotografia 17: Movimentos dos alunos-participantes.

No turno anterior, K não teve sua fala acolhida por PP. Diante disso, PP se aproxima de K para fazer um ato reparador de fala, o que restaurou a simetria da interação. Um FFA é produzido por PP, expressando valorização e defesa da atitude participativa, principalmente, por meio de gestos, dos alunos que ousam se arriscar.

Ao utilizar uma atividade sobre as concepções de uso de uma LI pelos alunos, por meio de imagens e de uma competição de mímica e adivinhação (CT15: Trabalho sobre o reconhecimento da importância do uso de uma LI no cotidiano dos alunos), percebe-se que a professora não somente elegeu o lúdico como o instrumento que propiciaria a constituição desse elo de proximidade e afetividade entre ela e os alunos, como se serviu dele como o artifício para vencer a barreira linguística. Kerbrat-Orecchioni (1996) enaltece a importância do corpo na comunicação que é semiótica, portanto, criar momentos em classe em que os alunos façam uso de todo o seu corpo na aprendizagem, é mais uma estratégia para gerar ZPDs em sala de aula. Ao entender a mímico-gestualidade como parte integrante da conversação, há coerência com a base monista de pensamento que permeia esse trabalho, permitindo que os alunos descubram que há mais possibilidades para uma efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem do que simplesmente a materialidade verbal. Essa dinâmica

pode levá-los a descobrir que os aspectos paraverbais e não-verbais fazem parte da totalidade comunicacional que lhes dá possibilidades de ir além de si mesmos.

A seguir, o quadro com transcrição do CT15.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA	PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES
	FTA	FFA					
P285- alors, qu'est-ce que <u>vous allez me faire</u> maintenant? <u>attention!</u> ici, vous avez quelques images...	IMÇ	INC		ENT ↑			DEO
R- imagens		ACE CFR CLB					
P286- vous avez beaucoup d'images! ça va? ça va?							
W- ça va é imagem?		ACE ENT CFR CLB		ENT ↑			
P287- non. vous avez des images! (mostrando as imagens) <u>qu'est-ce que nous allons faire?! l'activité est la suivante!</u>			REPA		GES		DEO
R : saber o nome da imagem		ADE CLB ENT IMP	CONF				
P288 : vous allez faire des groupes. vous êtes 26 personnes! donc 26 par 3 ça fait...							
W- <u>cala</u> a boca rapa!	AGS DEF - ORD	CLB IMP		ENT ↑		FOT NIL	DEO
P289- ça fait, voilà. donc écoutez, vous allez faire des petits groupes de 3 personnes! faites un petit groupe. 4 en petit groupe. 1, 2, 3, 4!							
?- Michell!							
?- nós 3							
P se movimenta pela classe para separar os alunos em pequenos grupos. Ao fazê-lo, muitas vezes estabelece um contato bem próximo chegando até a tocar alguns deles e trocar					DP< TOQ		

turnos olhos nos olhos							
P290- alors écoutez ! c'est rapide! alors, qu'est-ce que vous allez faire? ici vous avez des photos, des images, qui représentent des activités que vous pouvez faire en anglais, en espagnol..							
W- atividade ...imagens...							
H: você vai pegar as imagens							
P291- du calme! pourquoi tu traduis? (rindo) ah, mais il comprend, regarde! il y a des imaaaages, qui représentent des activités que vous pouvez faire en anglais, en français! quelles sont les autres langues?	CRI DET	ADE DEF IMP VAL	NREP	ENT ↑ RIS	RIS		DEO APR
?- espanhol P-espagnol							
P292- par exemple, je vous donne un exemple... moi 							
?- Michel, chega ai							
P293- bonjour, (falando com uma pessoa que abre a portada sala)							
W- tem que pedir licença!	AME CRI DEF IMÇ ORD	ADE CLB ENT IMP RES		ENT ↑	GES		DEO
P294- pardon! dans cette salle, quand tu veux parler tu dis "pardon". Qu'est-ce qui se passe??							
Je m'appelle							
W- tu t'appelles!							
Barulho, todos falam ao mesmo tempo e escuta-se diversos alunos tentando perguntar "comment tu t'appelles?" à maneira deles para a pessoa que abriu a porta da sala		ACO ADE APO CLB COM ENT IMP RES	CONF	ENT ↑			

Quadro 28: Análise do Conteúdo Temático 15 da aula 1.

Esse CT inicia-se com um convite feito por PP para que os alunos participem da atividade ("P285- alors, qu'est-ce que vous allez me faire maintenant? attention! ici, vous avez quelques images..."). De caráter incentivador, essa proposta é marcada pela entonação

característica do gênero. A presença da palavra “attention” marca um modalizador deôntico implícito na proposta, revelando que, para PP, a atenção é um elemento importante do processo de ensino-aprendizagem tal como ela o concebe. Outra forma de expressar esse “convite à ação” é o uso do futuro “*vous allez me faire*”, que dá um caráter de imposição ao turno de PP. Chamo a atenção para o uso do pronome “*me*” que reforça o desejo de conexão com os alunos, é como se PP propusesse a ação, dizendo-lhes que vão fazer tal atividade somente para ela. A resposta a esse convite é a tomada de turno por R que traduz a última palavra dita por PP, visando buscar entendimento (“R- imagens”). R mostra que está conectado ao que está acontecendo na aula, em colaboração com a produção de conhecimento coletiva, isto é, sua e de seus colegas. Nota-se que após quase cinco minutos de aula, R assume uma postura semelhante à de W em termos de participação, embora de natureza diversa: enquanto W tenta apreender a língua, R tenta decodificá-la, dessa forma, o nível de demanda cognitiva é diferente para W e para R.

PP tenta desenvolver a explicação da atividade se apoiando no material que tem em mãos para apresentar ao grupo (“P286- vous avez beaucoup d'images! ça va? ça va?”). Em seu turno de entonação interrogativa (“W- ça va é imagem?”), W demonstra tentar compreender até mesmo de forma literal o que é dito por PP, e quando não consegue, como no caso da expressão acima, tenta traduzir literalmente. Assim, nesse turno, W mostra entendimento e colaboração ao movimento da aula, ao participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que, embora W se depare com dificuldades diante de especificidades da LI, isso não o retira da aprendizagem, tanto que ele continua assumindo o papel de mediador no grupo. W demonstra tentar continuamente, evidenciando que ele está apreendendo pela LI, de forma diferente de seus colegas.

Mais uma vez, constata-se a mudança de atitude de R que, por meio de uma troca confirmativa, anuncia o que PP espera que eles façam em LM, mas antecipando-se a ela e arriscando uma resposta, marca que aponta a evolução real de R no projeto (“P287- non. vous avez des images! (mostrando as imagens) qu'est-ce que nous allons faire?! l'activité est la suivante!; R: saber o nome da imagem”). No início da aula, R tem uma atitude mais resguardada, não ousando colocar-se espontaneamente como fazia W desde o princípio. No entanto, pouco tempo depois, percebe-se que R se coloca de forma espontânea, tentando até mesmo adivinhar o que PP delineou

como objetivo da atividade. Não se pode esquecer, contudo, que, em se tratando de um público adolescente, a valorização face ao coletivo é um fato muito relevante. Percebe-se, portanto, o movimento de alguns elementos buscando aprovação e valorização de seus pares. Os gestos feitos por PP nesse momento de interação denotam um forte peso dos movimentos corporais na busca do entendimento dos alunos, como se pode conferir na sequência imagética abaixo:



Fotografia 18: P287- *“non. vous avez des images!”*.

No momento em que PP precisa desligar-se por alguns segundos do grupo para fazer o cálculo que dividiria os alunos em grupos (“P288: vous allez faire des groupes. vous êtes 26 personnes! donc 26 par 3 ça fait...”), nota-se que W manifesta-se por meio de uma agressão verbal (“W- cala a boca rapa!”), expressa pelo modalizador deôntico imperativo “cala”, objetivando, não somente, chamar a atenção de seus colegas para a importância da concentração para atividade, mas também, reafirmar seu lugar de liderança face aos demais. Manifesta, assim, seu descontentamento com o andamento conturbado da aula naquele momento e no anseio de reencontrar o equilíbrio do grupo, emite essa ordem de tom agressivo. Observa-se que W tem um conhecimento do nível de língua que deverá utilizar se quiser mobilizar seus colegas. Convém salientar que o uso desse imperativo, por meio dessa forma de tratamento e entonação, acontece entre os pares, o que não é observado na relação professor-aluno, e que W, assim, se coloca com o intuito de continuar a assistir a aula e cessar com aquilo que interfere em sua qualidade de compreensão.

Na maior parte dos momentos em que PP se movimenta pela classe, ela se aproxima dos alunos, toca-os, sorri investindo em um contato de proximidade física e afetiva com eles, como ilustram as imagens abaixo:



Fotografia 19: Movimentos de PP na classe.

A análise da sequência dialogal abaixo mostra que um movimento interessante se estabelece: o surgimento de uma ação de cunho solidário entre os alunos.

P290- alors écoutez ! c'est rapide! alors, qu'est-ce que vous allez faire? ici vous avez des photos, des images, qui représentent des activités que vous pouvez faire en anglais, en espagnol..

W- atividade ...imagens...

H: você vai pegar as imagens

P291- du calme! pourquoi tu traduis? (rindo) ah, mais il comprend, regarde! il y a des imaaaages, qui représentent des activités que vous pouvez faire en anglais, en français! quelles sont les autres langues?

W assume um papel de intermediário entre PP e alguns colegas, atuando no sentido de facilitar a compreensão deles. Sua ação solidária resume-se em fazer da sala de aula um espaço educacional mais leve, mostrando-se parceiro de PP. O participante se comove e se mobiliza diante da incompreensão dos colegas e sua intenção é de fazer com que os colegas participem das aulas tanto quanto ele participa e que achem as aulas tão interessantes quanto ele as acha. PP, por sua vez, valoriza e defende sua proposta de evitar a tradução, por meio de um turno com uma crítica velada que expressa seu descontentamento diante do recurso usado por W. Ameniza a situação sem atacar diretamente a face de W, por intermédio de risos e de uma entonação de brincadeira. No entanto, PP demonstra dar valor à capacidade de compreensão de W que ouve a LI em contexto, sem a necessidade de tradução em LM, mesmo desconhecendo se o aluno em questão realmente entendeu. O fato é que W consegue fazer ambas as coisas, pois ele traduz para os colegas em dificuldade e se implica na língua simultaneamente, já que PP desde seu primeiro contato só se expressa por meio da LI em classe. Com essa atitude, PP deseja apresentar um novo modelo de contato com a LI, diferente daquele que eles tiveram na escola até então, para que possam ter a chance de fazer diferente caso desejem. Por fim, o início do turno traz PP pedindo paciência a uma aluna que lhe solicitava algo, por intermédio da expressão “du calme” de valor deôntico. Nota-se que PP não acolhe o turno, pois deseja alcançar seu objetivo de explicar a atividade para dar continuidade a aula, mostrando sua postura implicada face às aulas.

Posteriormente, alguém abre a porta da sala de aula e W, mais uma vez, mostra-se como defensor e líder que cuida do que é seu (sua classe, sua aula) ao dizer ao aluno “W- tem que pedir licença!”. Ele o faz por meio de um modalizador deôntico expresso pela construção que associa o verbo auxiliar “ter” à preposição “que”, impondo uma condição para aquele que bate a porta, ao interromper seu processo de ensino-aprendizagem no qual se encontra tão envolvido.

Em decorrência dessa entrada na sala, tem início um grande barulho com todos falando ao mesmo tempo e escutam-se diversos alunos tentando perguntar “*comment tu t'appelles?*”, a maneira deles, brincando com a entonação trabalhada em sala, para a pessoa que abriu a porta, o que se revela como uma troca confirmativa na medida em que uma relação é estabelecida entre os interlocutores. Os alunos se mostram comprometidos com o processo, demonstrando respeito ao

conhecimento que vem sendo construído. Este excerto denota uma primeira aproximação dos alunos com a LI, pois eles se dirigem a quem entra na sala contextualizando a aprendizagem que acabaram de ter. Assim, os participantes sentem-se seguros para arriscar se expressar em LI para alguém novo e encontram um ambiente acolhedor para fazê-lo.

Esse turno revela mais uma vez quão implicado muitos alunos estavam com o que acontecia a sua volta, demonstrando seu comprometimento, sendo que, ao longo desse projeto, não foram observados muitos momentos em que eles estiveram desconectados da situação de ensino-aprendizagem. Evidentemente, momentos em que eles não estiveram cem por cento atentos foram observados, principalmente, no início das oficinas temáticas, dada a dificuldade demonstrada por PP em ministrar aulas em uma nova perspectiva com a qual ainda não se sentia segura, para um grupo de adolescentes. Essas dispersões, no entanto, foram se tornando cada vez menos frequentes e se constituíram como um verdadeiro objeto de reflexão para PP, que precisou buscar diferentes formas de lidar com esse comportamento.

Mais adiante, ao propor uma pausa de dez minutos, a professora se viu rodeada de alunos que desejam falar com ela e conhecer um pouco mais sobre ela e suas habilidades linguísticas. Isso mostra o avanço da relação professor-aluno que é por natureza vertical, em direção à horizontalidade, pois os alunos entendem que a professora não se coloca distante deles, ao contrário, por sentirem que ela atua buscando atenuar essa relação assimétrica em sua essência, encontram espaço para indagá-la, mesmo acerca de questões de cunho mais pessoal (CT 16 a 22).

Momentos mais tarde, no CT 30 (Apresentação de pequenos sketches para a classe por meio da mímica), pôde-se perceber a importância de trabalhar a dimensão corporal em um contexto de ensino-aprendizagem. A aula termina com a professora usando o turno para agradecer, expressar seu contentamento em relação ao momento que acabaram de vivenciar e saudá-los (CT 31).

Os momentos de poder inerentes a qualquer relação social estão presentes na sala de aula. Sendo as interações entre professor e alunos um processo interlocutivo, é importante observar como se dá a organização dos turnos de fala nesse contexto. Levando-se em conta a organização estrutural da conversação como um todo, pode-se perceber que aquele que fala mais e por mais tempo geralmente representa aquele que efetivamente domina a conversação. Isso dito

observa-se que durante essa primeira aula, a professora teve o domínio dos turnos, pois, embora isso não possa ser corroborado numericamente, como podemos aferir no gráfico abaixo, não se pode esquecer que a fatia dos alunos corresponde a turnos de 28 alunos (o que representa aproximadamente 28 turnos por aluno, se todos tivessem participado igualmente das interações, o que não ocorreu) além do fato de que os turnos da professora são imensamente mais longos.

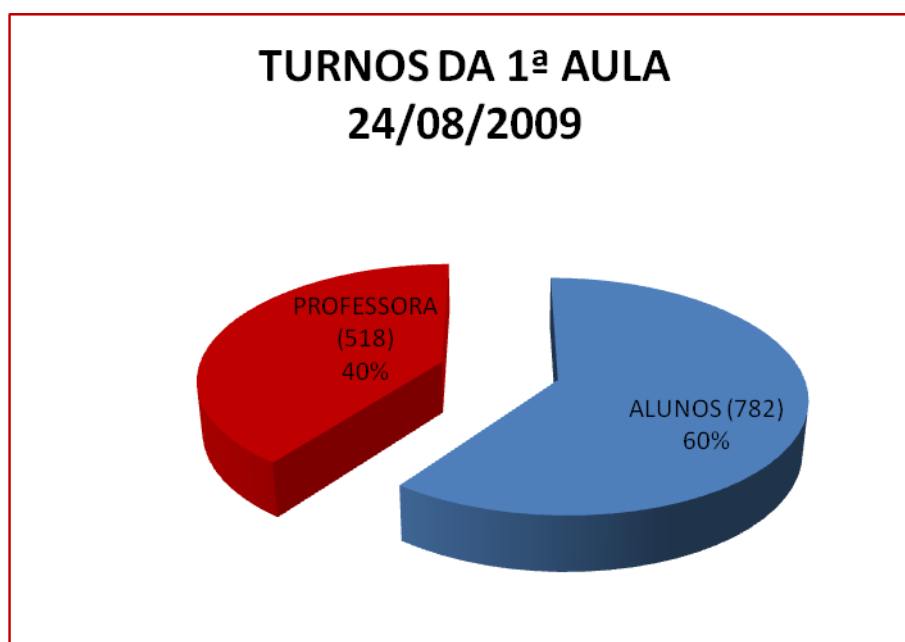


Figura 11: Turnos da aula 1.

Esses dados poderiam ser indicativos do estabelecimento de uma assimetria na relação em sala de aula, no entanto, sendo essa a primeira aula do curso, à professora cabia a tarefa de organizar o ambiente, fornecer informações suficientes para que esses alunos pudessem conhecer o projeto e assim, desejar participar das oficinas e aproximar-se dos alunos, buscando conhecer um pouco mais acerca dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Se, por um lado, a quantidade de turnos marcou a relação aparentemente vertical assimétrica em sala de aula, colocando a professora em uma relação de dominadora, por outro, a presença de elementos verbais, paraverbais e não-verbais com o intuito de acolher ou incentivar os alunos, por exemplo, marca a tentativa de estabelecimento de uma relação horizontal mais simétrica nos discursos relativos a essa prática docente.

A análise dos excertos pertencentes aos CTs apontados, todos oriundos da primeira aula ministrada na oficina temática em francês, aponta para a real influência dos aspectos afeto-cognitivos na ação dos alunos dentro desse contexto. Observar esse primeiro contato dos alunos com um universo que lhes era tão distante, o da língua francesa, propiciou que eu, no papel de PP, vivenciasse a inquietação, a alegria, a angústia, o entusiasmo dos alunos diante dessa nova maneira de participar da atividade docente.

Foi só uma aula até então? Sim, somente uma aula, mas duas horas intensas de descobertas, vivências, brincadeiras, barulho, sonhos, risos, e até mesmo choro de PP ao final da aula, insegura diante de tal empreitada. A intensidade das trocas comunicativas, a imensa quantidade de FFAs revelados e a riqueza do material comunicacional, propiciaram uma conexão imediata que se estabeleceu entre professor e aluno. É interessante observar que até mesmo a presença de diversos FTAs foram, em sua maior parte, usados para resguardar o caminho que ambos participantes delinearão para chegar a seu objeto de desejo: a produção de conhecimento em LI. Obviamente, neste estudo, não há lugar para ingenuidades nem generalizações. Não se pode dizer que esse processo se deu de forma semelhante para todos os participantes. Certamente, houve aqueles que não se entregaram de início e que questionaram a proposta. O que digo aqui, é que os dados parecem indicar que cada um, à sua maneira, descobriu uma língua, conheceu uma nova (para eles) forma de participar de uma aula em LI, experimentou a vivência de situações nunca antes vividas e saíram, dessa experiência, certos de que podem fazer um pouco mais do que faziam anteriormente.

Embora acredite que esta seção tenha apresentado uma análise extremamente detalhada dos momentos vividos no decorrer dessa primeira aula e que, por si, já se constitui como um sólido *corpus* que me permitiria responder a minha pergunta de pesquisa, decidi ir um pouco além. Apresento na próxima seção uma análise mais sucinta de alguns CTs pertencentes à outra aula gravada, no mesmo contexto de pesquisa, buscando mostrar, não somente, que os padrões de ação se mantiveram os mesmos (tipologicamente), mas que se tornaram mais relevantes (qualitativamente e quantitativamente).

6.2. Atuando

Nesta seção, discutirei a oitava aula da oficina temática que aconteceu em outubro de 2009, no mesmo contexto acima detalhado.

6.2.1. Nível dos Contextos

O contexto agora descrito é relativo à oitava aula em francês LI, dentro do projeto de oficinas temáticas. A escolha de um *corpus* constitutivo da segunda metade do projeto parece-me importante para mostrar o desenvolvimento dos alunos focais e verificar se os padrões constatados no primeiro contato se mantiveram ou se transformaram. A escolha de dados provenientes de aulas que ocorreram com dois meses de intervalo uma da outra, permite observar o desenvolvimento das relações que foram tecidas naquela primeira aula e a influência dos aspectos afetivos na forma como os alunos participam do processo de ensino-aprendizagem.

O contexto da aula aqui apresentada teve seu lugar de produção no Instituto Rogacionista Santo Aníbal. Embora o local de produção não tenha se alterado em relação à primeira aula analisada, há, nesse momento, uma sala de aula totalmente diferente. Na realidade, um mês após o início das aulas, enfrentou-se uma série de problemas organizacionais do Instituto, que tiveram repercussão direta em nosso projeto. Como mencionado no capítulo metodológico, houve uma grande instabilidade quanto ao número de alunos participantes ao longo do semestre, pelas mais variadas razões, mas a principal delas foi certamente a desorganização do Instituto que, por exemplo, mudou o horário das aulas de informática para a mesma hora da oficina em francês, sendo que os mesmos alunos estavam inscritos nos dois cursos. Enfim, todos esses percalços acarretaram em uma grande diminuição no número de alunos que passou a ser de 15 alunos, mas no dia da aula analisada eles eram 10. Essa diminuição mudou consideravelmente a qualidade de interação durante a aula, não somente proporcionando mais tempo de conversação entre os interactantes, como também propiciando uma melhor qualidade de escuta e compreensão por parte de PP, já que a sala era bastante barulhenta. Além disso, percebe-se uma menor agitação em sala, não somente pelo fato da classe contar com menos alunos, mas também porque os alunos que ali estavam, mostraram-se

verdadeiramente interessados e motivados a participar das oficinas.

No que concerne à PP, essa oitava aula parece ser relevante, na medida em que ela levou um bom tempo até que conseguisse assimilar a metodologia de trabalho das oficinas tal como proposta no Projeto EM. Por ter estado bastante envolvida com o ensino de LE nos últimos anos, PP estava muito temerosa diante desse novo contexto de trabalho e essa oitava aula foi uma das primeiras em que se mostrou mais solta em relação à proposta, conseguindo realmente trabalhar a língua como instrumento de produção de conhecimento.

O quadro abaixo resume a descrição do contexto de produção da oitava aula.

Contexto de Produção	Descrição
Lugar de produção	Sala de aula do Instituto Rogacionista Santo Aníbal
Momento de produção	8ª aula do projeto de oficinas temáticas 26 de outubro de 2009 14h às 16h
Interlocutores ⁴²	PP e alunos
Objetivos	Apresentar o SIAC/All Stars. Retomar a Atividade Social - viagem à Paris para participar do Star Academy trabalhando sobre o que é o evento e descobrindo a cidade de Paris

Quadro 29: Contexto de Produção da oitava aula. (GERALDINI, 2003, p. 131).

6.2.2. Nível Discursivo e Enunciativo

Durante esta aula, PP esteve bastante preocupada em trabalhar com os alunos a Atividade Social proposta anteriormente, criando um ambiente instigante e desafiador, por meio de atividades variadas com o objetivo de conhecer um pouco mais acerca do programa Star Academy e da cidade de Paris e seus pontos turísticos. Segue abaixo o quadro com o plano global dos CTs. Friso que os CTs em vermelho constituíram a fonte de análise linguístico-discursiva.

⁴² Por se tratar de uma sequência dialogal pertencente a um discurso interativo oral, há uma troca intensa entre os papéis de emissor e receptor que se alternam continuamente entre a professora-pesquisadora e os alunos, razão pela qual optei por chamá-los de interlocutores.

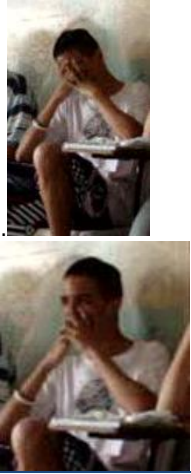
ORDEM	CONTEUDO TEMATICO	DESCRIÇÃO
1	Início da aula, chamada	A professora faz a chamada para verificar os alunos presentes e os novos e assim tentar decorar seus nomes.
2	Conhecimento a cerca do uso da internet e anotação dos endereços de e-mails dos alunos	A professora pergunta se os alunos usam a internet e, diante da resposta afirmativa, decide recolher os endereços de e-mail para estabelecer assim outro canal de comunicação com os alunos.
3	Discussão sobre apelidos e retomada de pontos sobre autorização para direito de imagem	Por conta da fala de uma aluno que chama o colega pelo apelido que este não aprecia, uma discussão tem início. A professora aproveita esse início da aula para verificar se os alunos trouxeram as autorizações para direito de imagem preenchidas e assinadas.
4	Retomada da explicação sobre o do All Stars/SIAC	A professora retoma com a ajuda dos alunos presentes na última aula os detalhes do evento insistindo na participação deles e na necessidade de uma autorização daqueles que fossem menores de idade.
5	Retomada da Atividade Social - viagem à Paris para participar do Star Academy	A professora relembra com os alunos a Atividade Social da qual participariam.
6	Exibição de passagem de um episódio do Star Academy francês	A professora coloca um vídeo da internet sobre o Star Academy francês para que os alunos pudessem ter uma idéia da situação para vivenciá-la depois.
7	Saudações e conversa com aluno de Iniciação Científica da PUC que foi assistir à aula	A professora incita os alunos se expressarem em LI da forma possível até o momento para conhecer um pouco mais sobre esse aluno.
8	Performance de apresentação do Star Academy com a música Paris (Camille) em versão karaokê	Os alunos vivenciam a experiência de cantar a música em LI só com o instrumental (karaokê), como se estivessem no Star Academy.
9	Identificação da situação geográfica da cidade de Paris e descoberta de noções comuns acerca da cidade	Após identificar a cidade de Paris em relação à França, a professora fez com os alunos uma atividade de Brain-Storming sobre a cidade de Paris com o intuito de conhecer suas noções sobre a capital.
10	Exibição de curto vídeo com as imagens de Paris	Os alunos assistem e devem identificar as imagens evocadas pela classe durante o Brain-Storming e que aparecem no vídeo.
11	Descoberta de pontos turísticos da capital francesa	Com auxílio de material de apoio ilustrado, os alunos devem procurar o nome dos lugares/monumentos que apareceram no vídeo, mas que não haviam sido anteriormente citados pela classe.
12	Confecção de um cartaz da cidade de Paris e seus pontos turísticos	Os alunos confeccionam um cartaz com o mapa de Paris e seus pontos importantes consultando livros, guias e mapas da cidade.
13	Vivência de uma atividade de participar de uma visita guiada em Paris, acompanhada por um guia turístico.	Os alunos participam da performance de guia de turismo em Paris feita pela professora.
14	Performance de uma visita dos pontos turísticos de Paris com um aluno no papel de guia turístico.	Após terem vivenciado a visita guiada com a professora no papel de guia, fazem o mesmo, mas agora, com um colega no papel de guia.

Quadro 30 : Plano global dos conteúdos temáticos da oitava aula.

Após uma retomada inicial da Atividade Social a ser trabalhada, que havia sido apresentada em uma aula anterior, o grupo se envolve na descoberta de um episódio do programa Star Academy, atividade que vivenciariam ao final do projeto. Ao término dessa atividade, os alunos percebem a presença de um novo elemento no grupo e a professora incita-os a se expressarem em LI da forma possível até aquele momento, no intuito de melhor conhecer esse novo participante. Vale ressaltar, que após dois meses de aula, aproximadamente 14 horas de vivência de um ambiente bilíngue, os alunos (em intensidades diferentes, obviamente) parecem estar familiarizados com o uso da LI por PP em tempo integral e demonstram, em diferentes momentos e de formas variadas, desejar que a participação deles na atividade também se dê em LI. Nota-se também que os alunos parecem estar mais confortáveis na situação que já não é totalmente estranha, mostrando que, assim como PP, também usam do corpo em sua totalidade para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, buscando em todas as dimensões da comunicação, variadas formas de interação.

A seguir, o quadro com transcrição de um primeiro CT escolhido para ilustrar esse novo cenário da sala de aula, o CT 7.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE				TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA		PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	MODALIZA- ÇÕES
	FTA	FFA						
W aponta para um novo colega na classe P75- je ne l'ai pas présenté car je voudrais que quelqu'un le remarque <u>très bien</u> ! Wellington! Que quelqu'un remarque la presence d'une nouvelle personne! <u>Très bien</u> ! alors... <u>posez-lui</u> des questions, que vous connaissez déjà pour connaître cette personne! qu'est-ce que vous dites?							APR DEO	
W32 -se apresenta aí meu!						FOT		

						NIL	
P76- non, demande! comment tu demandes?			REP				
?- qual o seu nome?			CONF				
W33-ah! comment tu t'appelles?			CONF				
E1- (pronunciando com sotaque francês) Elcio Lopez				RIS		RIS	
R10: Elcio Lopez				RIS	RIS		
W34: Elcio Lopez				RIS	RIS		
P77- oui quoi d'autre? posez d'autres questions!							
W 35: sua âge							
P78 : pardon?							
W 36: moi...moi não! Eu não! (colocando as mãos sobre o rosto e rindo timidamente). Ai, eu esqueci como fala..							
							
?- tu							
P79- tu							
W37- tu âge							
P80- quel est ton âge? non! quel âge as-tu?							
W 38: Ah ! quel âge as- tu ?							
							
E2- j'ai vingt-et-un ans							
P81- (escrevendo no quadro) quel âge (pausa) as-tu?							
P82- quel âge il a? quel âge il a? vous avez compris? quel âge il a?(ESCREVENDO NA LOUSA)							
R11 : quel âge il a ?							
W 39: eu esqueci de trazer o caderno		COM IMP RES		RIS	RIS		
E3- j'ai vingt-et-un ans							
W40- vinte e nove ?							
E4- vingt-et-un (repetindo							

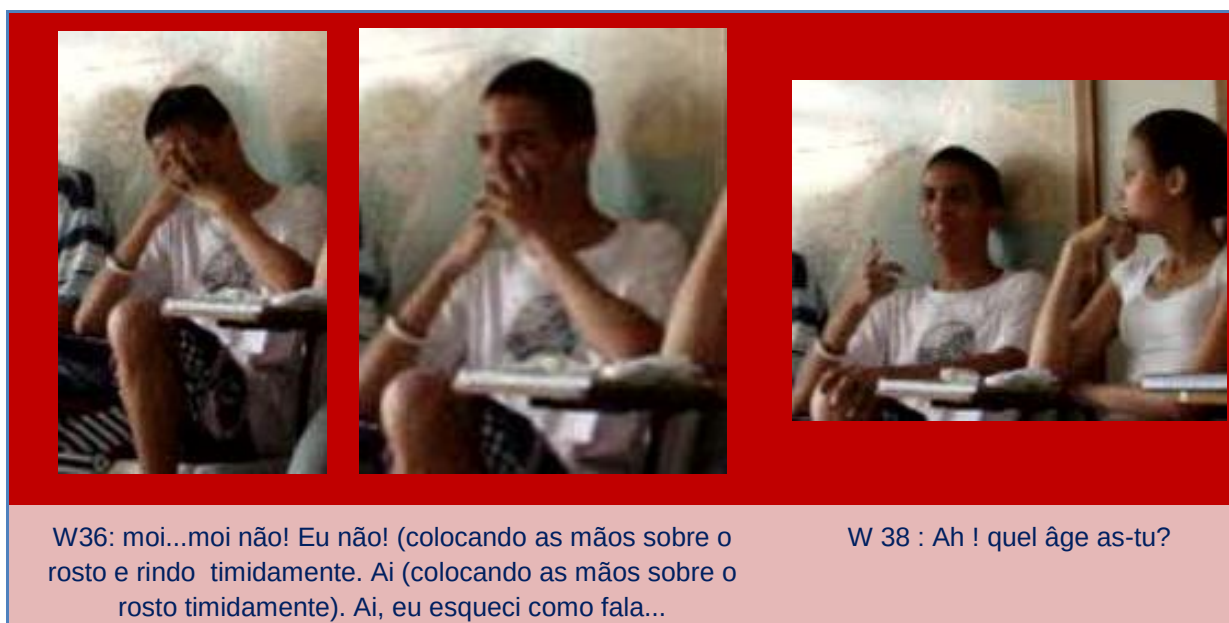
pausadamente)							
W41- ah! Vinte e um ?							
P83- 21 ans! donc il a 21 ans! comment il s'appelle?							
R12- Elcio							
P84- il s'appelle Elcio, très bien!							
W42- Edson Lopez!							
R13- Elcio							
P85- Elcio! Elcio!							
W43- ah! Elcio? entendi! Edson!							
P86- Elcio, c'est Elcio, non? d'autres questions!							

Quadro 31: Análise do Conteúdo Temático 7 da aula 8.

De acordo com a sequência dialogal, o momento de abertura do CT 7 inicia-se com um aluno chamando a atenção para a presença de um novo elemento no grupo, após a exibição de um vídeo do Star Academy. PP optou por não apresentar o colega, aguardando que a curiosidade aflorasse dos alunos, pois, assim, eles teriam uma necessidade real de comunicação e não simplesmente imposta por PP. Os interactantes negociam o que fazer diante da descoberta e PP usa o turno principalmente para guiar os alunos na lembrança de perguntas em LI que eles poderiam fazer para conhecer um pouco mais sobre esse novo aluno e acolhê-lo (“P75- posez lui des questions, que vous connaissez déjà pour connaître cette personne! qu'est-ce que vous dites?”, “P76- non, demande! comment tu demandes?”, “P77- oui quoi d'autre? posez d'autres questions!”, “P79- tu”). Os alunos, por sua vez, usam o turno principalmente para elaborar perguntas pessoais para o novo participante (“?- qual o seu nome?”, “W33-ah! comment tu t'appelles?”, “W 35: sua âge», «W 38: Ah! quel âge as-tu?”).

O mesmo movimento de W pode ser percebido mais adiante, quando, diante da dificuldade em lembrar-se da pergunta em LI, intimida-se, levando as mãos ao rosto como se quisesse esconder-se. (“W 35: sua âge”, “P78 : pardon?”, “W 36: moi...moi não! Eu não! (colocando as mãos sobre o rosto e rindo timidamente). Ai, eu esqueci como fala...”, “?- tu”, “P79- tu”, “W37- tu âge”, “P80- quel est ton âge? non! quel âge as-tu?”, “W 38: Ah! quel âge as-tu?”). Essa atitude parece mostrar o comprometimento de W com seu processo de ensino-aprendizagem e sua determinação em responder positivamente às solicitações de PP. Isso se torna claro quando ele finalmente chega à resposta e, normalmente, expressa um sorriso que denota grande contentamento e alívio. W se dá conta de que realmente está aprendendo e fica feliz com esse avanço pessoal.

A análise feita pode ser mais bem compreendida ao se observar a sequência imagética a seguir.



Fotografia 20: Sequência imagética de W.

O comprometimento de W pode ser ilustrado por outra fala em que ele expressa certa tristeza ao ver PP escrevendo a pergunta na lousa quando se dá conta de que naquele dia estava sem o seu caderno onde copiava tudo o que PP escrevia (“W 39: eu esqueci de trazer o caderno”). Por meio de alguns FFAs, seu turno denota não somente comprometimento como implicação e respeito ao que ocorre ao seu redor. O caderno é fonte de segurança e garantia de seu aprendizado, pois, para W, ele parece representar a maneira de levar o aprendizado para além das fronteiras da sala de aula, demonstrando seu envolvimento real por meio dessa verbalização.

O momento das operações transacionais, nas quais o CT da interação é co-construído, tem uma característica nova em relação aos excertos analisados na seção anterior: uma mais ampla participação dos alunos em LI, com tentativas mais frequentes de construírem espontaneamente respostas às questões formuladas por PP. W inicia esse momento com um turno que expressa a sua necessidade imediata em LM, por meio de um nível de língua que sabe que é acolhido pelos seus pares. No entanto, quando PP em um turno não-confirmativo solicita que faça uma questão, ele prontamente responde ao pedido com a pergunta formulada na LI (“W32 -se apresenta ai meu!”, “P76- non, demande! comment tu demandes?”, “W33-ah! comment tu t'appelles?”). A escolha da interjeição “Ah!” marca a surpresa de W diante da lembrança da pergunta em LI.

Nos turnos seguintes, a presença da imitação de vários participantes (“E1- (pronunciando com sotaque francês) Elcio Lopez”, ” R10: Elcio Lopez”, “W34: Elcio Lopez”) mostra uma procura real dos alunos em assegurar-se do aprendizado, além de se constituir como uma possibilidade de brincar com a língua, porque quando o novo participante diz seu nome brasileiro com sotaque francês, alguns alunos começam a rir. Pode-se perceber que a forma descontraída e próxima da relação estabelecida por PP, desde o primeiro contato, se perpetua, e que o ambiente colaborativo de aprendizagem marcado pelas brincadeiras e seu espírito lúdico continua presente no grupo, traduzido em risadas, gestos ou aplausos como se pode ver abaixo.



Fotografia 21: Imagens da aula 8.

Percebe-se, nessa etapa, à medida que o contato com a língua aumenta, uma complexidade crescente na atividade dos alunos com processos diferentes, embora interdependentes. Em um primeiro momento, ele entra em contato com a língua. Em seguida, ouve e compreende para depois conseguir ouvir, compreender e responder por meio gestual, porque, a essa altura, o linguístico ainda não dá conta de expressar o que ele deseja. Em um momento posterior, ouve, compreende, contextualiza e emite uma resposta verbal em LM. Somente avançando rumo à

complexificação do desenvolvimento ele torna-se capaz de ouvir, compreender, contextualizar e gerar uma resposta em LI. O gráfico abaixo ilustra esse processo.

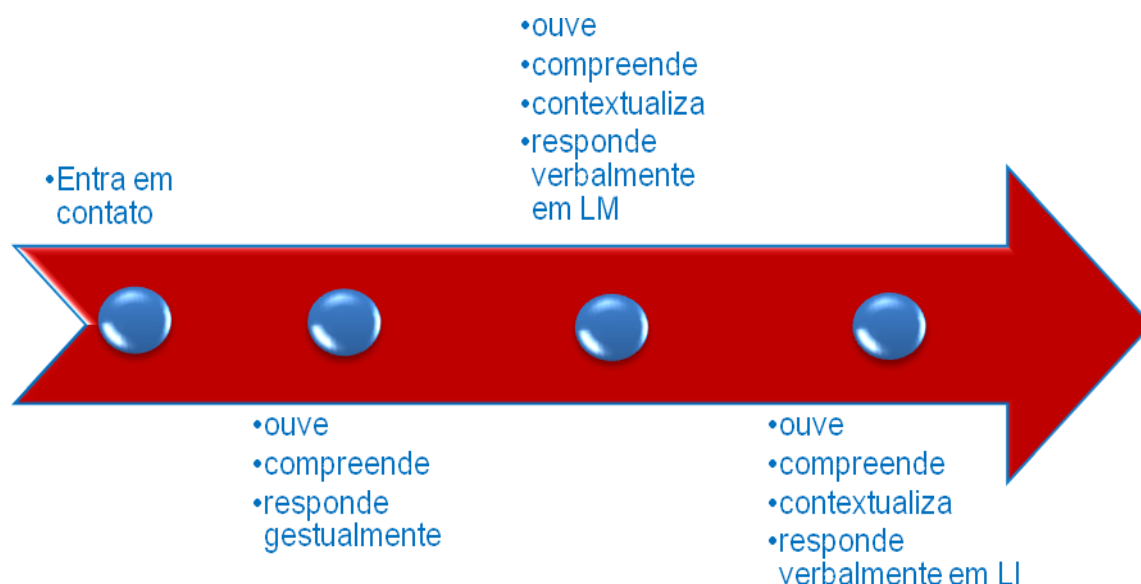


Figura 12: da LM à LI.

Cabe ressaltar ainda, em relação ao esquema acima apresentado, que embora o desenvolvimento seja um processo contínuo e dialético marcado pela presença de novas estruturas não existentes em estágios anteriores (VYGOTSKY, 1931-33/2006), os alunos não se encontram todos na mesma etapa e nem deixam de apresentar marcas da etapa anterior ao passar para uma nova etapa.

O CT10 tem início logo após a exibição de um curto vídeo com as imagens de Paris que aconteceu após uma atividade de “brain-storming”, sobre a cidade de Paris. Nesse CT, PP usa os turnos para guiar a discussão acerca dos lugares mostrados pelo vídeo que foram evocados pela classe durante o “brain-storming”. Os alunos usam seus turnos para tentar participar da atividade, pronunciando os nomes dos monumentos e lugares lembrados em LM ou LI.

Segue abaixo quadro com transcrição do CT10.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA				
	FTA	FFA		PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	
 P234- alors, une chose, <u>dites- moi! (mais qu'est ce qu'ils aiment applaudir hein!)</u> alors, de ces choses là, quelles ont été les images qui sont apparues?	CRI IRO			APL ENT ↑		FOT TEM	DEO
G9- (rapidamente e em voz bem alta) ó...o museu 		CÇA CLB ENT IMP SUP	CONF	ENT ↑	GES		
P235- en français <u>je veux!</u> (G leva o braço a boca e fica pensando) 	ORD IMÇ						DEO
W95 : a Torre Eiffel			CONF				
R37 : o Arco do Triunfo a Torre Eiffel (esse monumento pronunciado em francês)	POT SUP ADE ENT		CONF				

							
W96- la Tourre Eiffel 	ADE POT ENT SUP		CONF				
P236- la Tour Ei-fel (repete pausadamente enquanto escreve no quadro)							
W97 : la Seine							
P237 : l' Arc du Triomphe							
R38- l'Arc du Triomphe!							
P238- qu'est ce que tu avais dit Gabriel?							
R39- la Siene							
W98 : o museu...la Joconde							
M7 : Paris Saint Germain							
G10 : o museu 		IMP CLB CÇA					
W99: o museu...la Joconde							
P239: le musée		INC					
G11- le musée (repetindo e fazendo ok com o polegar) 	ADE CÇA CLB COM SUP		CONF		GES		
W100- la Seine							
R40- la Seine							
P240- la Seine (repete pausadamente enquanto escreve no quadro)							
M8: Paris Saint Germain 		COL SUP IMP					
W101 : não passou nem Nicolas Sarkozy nem Carla Bruni							
P241- Non							

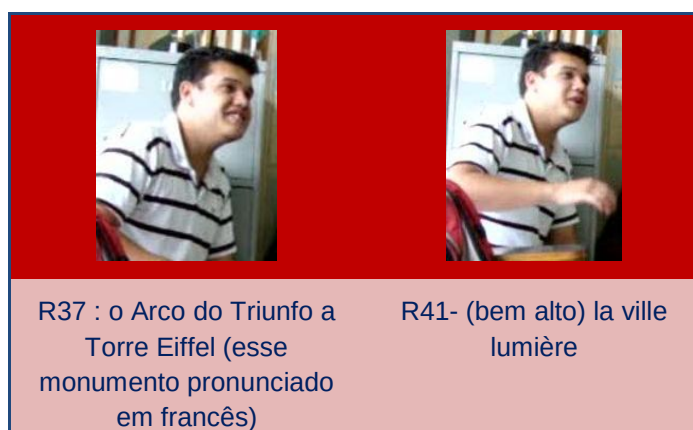
W102- ah mas passou gente cantando, então!							
R41- (bem alto) la ville lumière 		EXC+ ADE SUP		ENT ↑ RIS	GES RIS		
P242- ah!! des gens qui chantent! la ville lumière! OUI !!! pourquoi la ville lumière?							
W103: ah, onde eles cantam?							
R42: porque ela tava toda iluminada							
P243- Génial !! tout était très illuminé n'est-ce pas? (W com uma expressão um pouco descontente por não ser acolhido)  donc les gens qui chantent...Wellington, tu peux parler de la musique!?(escrevendo na lousa a palavra « musique »)	DET	ACO INC			GES		
W104- ahh musique(fazendo movimento positivo com a cabeça)		ACE ENT			GES		
P244- il y a beaucoup de musique, non? aussi bien des instruments que des chanteurs!							
M 9:   (falando ao pé do ouvido para G) é música. Fala para ela: La musique		APO CLB CUM SOL			GES		
G12 : (lendo na lousa em voz alta) la mu-si-que							

Quadro 32: Análise do Conteúdo Temático 10 da aula 8.

Após o vídeo de Paris, os alunos se levantaram e o contexto de início desse CT é de grande algazarra na classe, já que os alunos não param de bater palmas. Assim, a abertura do CT10 é feita por PP que, sem saber como agir diante da perda de controle, vale-se de um ato, que ameaça a face dos interlocutores (FTA) (“P234- alors, une chose, dites- moi! (mais qu'est ce qu'ils aiment applaudir hein!) alors, de ces choses là, quelles ont été les images qui sont apparues?”), expressando uma crítica carregada de sarcasmo para se defender daquela situação em que não se sentia nem um pouco a vontade. Por meio de uma entonação sarcástica, e do uso do pronome “ils” ao invés de “vous”, opta por não fazer uma crítica tão direta e indispor-se com o grupo. Conecta essa fala com o uso do advérbio “alors” buscando quebrar esse tema e introduz, por meio do modalizador deôntico “dites-moi”, um FTA que expressa uma ordem. PP faz uso de sua autoridade, embora essa atitude não represente uma quebra na relação, retomando a ideia de que ela sente-se próxima dos alunos, propicia espaço para o afetivo em suas aulas, sem perder o controle do grupo. Essa demonstração de autoridade faz-se presente em outros momentos, quando, por exemplo, um aluno fala em português e PP diz que “quer em francês” (“P235- en français je veux!”).

Os alunos, antes dessa ordem expressa por meio do verbo de volição querer, citaram nomes de lugares e monumentos em LM, esforçando-se, portanto, para atender a solicitação de PP e percebe-se, então, um movimento de busca dessas palavras em LI. Nota-se, principalmente em W e R, um mecanismo de reparação rápido, pois prontamente se adequam a proposta. Esse comportamento denota que a intenção em aprender é tão viva, que os alunos realmente escutam o que PP diz e mostram-se presentes na atividade de ensino-aprendizagem por inteiro, pois vivenciam a experiência de corpo e mente. Essa qualidade de participação é fruto da ação de um professor que mobiliza seus alunos afetiva e cognitivamente, pois ao considerar esses dois aspectos na prática educativa, solidifica as bases do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Arnold e Brown (1999) defendem que não se podem dissociar os aspectos afetivos da aprendizagem de seus aspectos cognitivos, porque, somente quando levadas as duas partes em consideração, estabelecem-se bases sólidas para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva. Os autores consideram que em uma sala de aula que lida com o ensino de outra língua e que tem como foco as interações, a afetividade ocupa um papel central.

R, o segundo aluno focal desta pesquisa, também se mostra bastante presente com falas pontuais, mas pronunciadas em tom alto, acompanhadas de gestos ou sorrisos, demonstrando segurança e prazer em colaborar. Expressando-se por trocas confirmativas, alguns de seus atos de falas revelam superação já que R se coloca em LI, o que não conseguia fazer a até pouco tempo atrás (“R37: o Arco do Triunfo a Torre Eiffel (esse monumento pronunciado em francês)”, “R41- (bem alto) la ville lumière”). Duas imagens que testemunham a vivacidade de R ao participar da atividade por meio de material linguístico e não-linguístico.

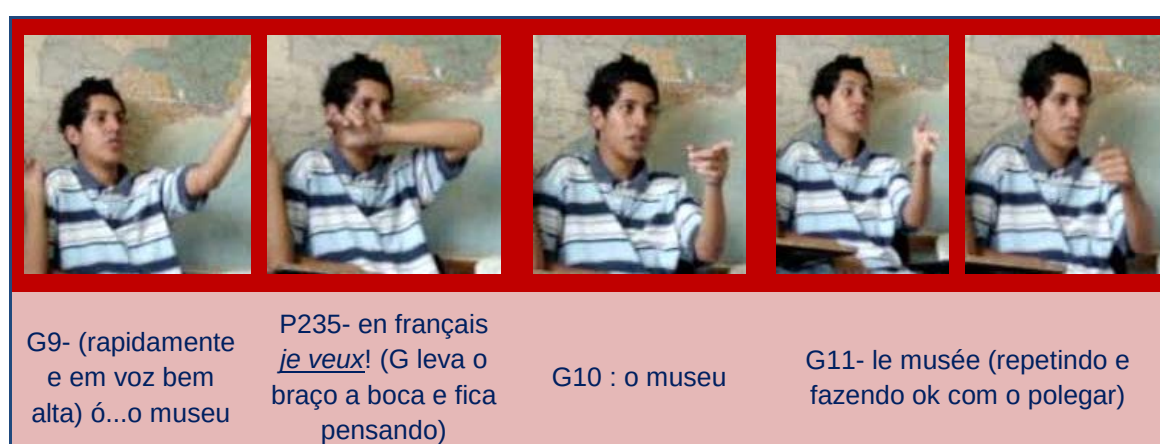


Fotografia 22: Vivacidade de R.

Outro ponto novo nessa aula é o papel que cada aluno ocupa na atividade, mudando o ambiente da sala de aula em relação à primeira aula anteriormente analisada. R e W, que desde o primeiro momento das oficinas demonstraram uma grande sintonia com o projeto, participando colaborativamente, são agora seguidos por G e, de forma mais tímida, por M. G envolve-se na atividade de forma nítida, por meio de tomadas de turno sucessivas buscando responder às solicitações de PP.

O movimento de G rumo a um maior envolvimento na atividade inicia-se no turno G9 (“G9- (rapidamente e em voz bem alta) ó...o museu”), quando, por meio de FFAs que expressam confiança, colaboração e entendimento, de gestos e de uma entonação assertiva e ascendente, G faz uma troca verbal confirmativa respondendo, em parte, à solicitação de PP. Em parte, porque PP anuncia posteriormente que deseja uma resposta em francês, o que faz G expressar sua dúvida, por meio do gesto de levar o braço à sua boca e assim permanecer por alguns segundos, demonstrando um estado de reflexão. Essa dúvida e a busca da resposta em francês se mantêm vivas no semblante de G, por mais de vinte

segundos, mesmo após turnos de seus colegas. O “imbrólio” é resolvido quando PP resolve retomar a ideia inicial de G por meio da questão “P238- qu'est ce que tu avais dit Gabriel?”, que faz com que G, após mais alguns segundos de reflexão, repita a ideia inicial em LM (“G10: o museu”). Em seguida, pelo uso de um FFA com valor de incentivo, PP repete a fala de G em LI (“P239: le musée”) e, assim, observa-se na gestualidade de G a expressão da resolução do problema. Por meio de uma troca confirmativa, ele se vale de FFAs que indicam confiança e adequação para repetir o turno de PP e completar sua fala com o gesto de *ok* com o polegar. A sequência imagética a seguir visa ilustrar a análise que acaba de ser feita.



Fotografia 23: Desenvolvimento gestual de G.

Esse movimento de busca pela participação em LI, no qual G começa a se inserir, é marcado pela negociação de sentidos e significados do grupo na construção de um objeto comum. Por meio dessa ação, G pôde ir além de si mesmo, pois não somente ousou se colocar, o que para um adolescente, especialmente do contexto detalhado não é tarefa fácil, ocupando uma nova posição face aos demais, mas, também, demonstra estar engajado na produção de conhecimento em LI.

O dois CTs que serão analisados agora foram escolhidos por mostrarem, de maneira global, como se deu o trabalho com performances neste projeto. A performance escolhida foi a vivência no papel de um guia de turismo em Paris. O CT13 traz a performance feita pela professora como exemplo para os alunos. Como ainda não dispunham dos recursos linguísticos necessários a uma compreensão da atividade, PP optou por vivenciá-la no papel de guia (CT13) para, em seguida, passar o papel a um aluno voluntário que seria o guia do “grupo classe” em Paris (CT14). Para ambos os momentos, foram usados todo o material que foi

anteriormente explorado com eles em diversas atividades, como guias (em papel), jogos, cartazes, uma torre Eiffel inflável trazida por PP de sua casa, enfim, tudo o que pudesse tornar a situação o mais próximo possível do real. Segue abaixo quadro com trechos da transcrição do CT13 e CT14.

TURNOS	MECANISMOS DE EXIBIÇÃO- PROTEÇÃO DA FACE			TAXEMAS			MECANISMOS ENUNCIATIVOS
	ATOS DE FALA		TIPO DE TROCA				
	FTA	FFA		PARA VERBAIS	NÃO- VERBAIS	VERBAIS	
CT 13							
(...) P479- et là vous avez à votre gauche le Palais du Louvre où se trouve la Joconde!							
(risos)				RIS	RIS DP<		
P480- ça va? (rindo)				RIS	RIS		
Todos : Ça va.			CONF				
W199- ça va !			CONF				
R82- ça va			CONF				
P481- le Palais du Louvre, vous connaissez?							
W200- <u>eu quero conhecer ele, quero conhecer!</u>		ADM POT SUP ENT	CONF	ENT↑			
?- <u>eu quero conhecer a... (...)</u>		ADM POT SUP ENT	CONF				
CT 14							
P492- <u>lequel de vous est le volontaire</u> pour être le guide maintenant?							
W206- <u>voluntario? pra quê?</u>	DEF		NCON	ENT↑			
P493- <u>pour faire le guide.</u> je suis la visiteuse, la visitante, pardon!							
W207- <u>ah, eu vou! eu vou!</u>		ACE CFR CLB COM CTO EXC+ POT SUP	CONF	ENT↑	GES		
?- vai!							
P494- alors, recommençons la scène!							DEO
W208- aê! so deixa os							

nomes dos negocio aqui ô! eu nao decorei os nomes!							
P495- c'est pas grave, tu improvises!		ACO INC SOL					
W209- que nem...							
P496- ouais! bonjour!							
W210- <u>bonjour!</u>		ADE IMP RES EXC+					
G43- <u>bonjour bonjour, ça va?</u>		ADE IMP RES EXC+	CONF	RIS	RIS GES DP<		
W211- <u>ça va bien?</u>		ADE IMP RES EXC+	CONF	RIS	RIS GES DP<		
P497- ça va, merci monsieur!							
W212- vocês são da Franca?							
P498- pardon?							
W213- vocês são da Franca?							
P499- pardon?							
W214- eu esqueci como fala!							
P500- comment on demande?							
W215- <u>quelle est ta nationalité?</u>		ADE CÇA COM SUP POT VAL		ENT↑	GES RIS		
P501- <u>ah je suis brésilienne!</u>		SUR	CONF				
W216- <u>brésilienne?</u>		ADE CÇA COM SUP POT VAL	CONF	ENT↑	GES RIS		
P502- oui							

Quadro 33: Análise dos Conteúdos Temáticos 13 e 14 da aula 8.

A análise do excerto, pertencente ao CT13, traz uma importante sequência dialogal que atesta a qualidade de envolvimento que os alunos demonstraram. Os turnos “W200- **eu quero conhecer ele, quero conhecer!**” e “?- **eu quero conhecer a...**” evidenciam que um vivo interesse foi despertado por meio desse trabalho com as performances. Dessa forma, a qualidade de envolvimento dos alunos é ilustrada pela verbalização de um aluno, W, que expressa o desejo de conhecer a cidade de Paris, até então desconhecida para esse universo de pessoas. Se o sujeito deseja quando tem consciência (ESPINOSA, 1677/2005: III, IX, escólio: 208), foi preciso que W vivenciasse a performance para conhecer o que poderia desejar. A força da peregrinação durante as aulas com performance parece ter despertado o desejo em W de vivenciar a situação da sala de aula em sua vida.

A forma como PP lida com o processo de ensino-aprendizagem em LI parece

ser replicável, pois a qualidade de compreensão apresentada pelos alunos foi significativa desde o princípio, atuando no nível das funções mentais superiores que se constituem também na interação social (VYGOTSKY, 1931/2006).

Como dito anteriormente, o CT14 é dedicado a vivência da performance por um aluno voluntário, que foi o guia do “grupo classe” em Paris. PP inicia o turno solicitando um voluntário para fazer o papel de guia na performance (“P492- lequel de vous est le volontaire pour être le guide maintenant?”). W, de início, mostra-se desconfiado (“W206- voluntario? pra quê?”) por meio de uma troca não-confirmativa com entonação de dúvida sobre o propósito da escolha de um voluntário. Uma vez que PP explica-lhe o seu objetivo (“P493- pour faire le guide. je suis la visiteuse, la visitante, pardon!”), W prontamente aceita a proposta de forma assertiva e com o uso de gestos e entonação de entusiasmo para expressar seu FFA com valor de aceitação, colaboração, comprometimento, consentimento e superação. Nota-se, nessa etapa, a continuidade da participação de W, que se mostra aberto a novas propostas, aceitando assim os desafios impostos pela atividade. O desafio imposto pela aceitação do papel na performance permitiu que uma ZPD fosse criada, permitindo que W vivenciasse sentimentos e sensações decorrentes de uma experiência jamais vislumbrada por ele. Como mencionada na seção anterior, o adolescente precisa se sentir cognitivamente desafiado para mobilizar-se e desejar participar da atividade.



Fotografia 24: Performance PP.



Fotografia 25: Performance W.

Em outro momento do mesmo CT, W coloca-se para os demais no papel de guia, interagindo com eles em LI (“W210- *bonjour!*”), por meio de FFA que expressa adequação, implicação, respeito e excitação. O mesmo se revela em relação à G, que responde a W, por meio de uma troca confirmativa também em LI (“G43- *bonjour bonjour, ça va?*”). O comportamento se repete quando espontaneamente W pergunta a PP, durante a performance, “W215- *quelle est ta nationalité?*”, demonstrando que já se sente à vontade para agir em LI, mesmo que em poucas circunstâncias.

Não se pode esquecer que esses alunos nunca haviam tido contato com o francês e que essa era apenas a oitava ocasião em que vivenciaram esse ambiente bilíngue. Percebe-se que a evolução de W e dos demais alunos quanto ao envolvimento e o interesse foi se ampliando, na medida em que foram demonstrando o vivo contato com a língua e cultura francesas.

Retomando a questão de pesquisa: **As questões afeto-cognitivas influenciam a ação dos alunos em LI e sua participação na sala de aula? De que forma?**

Depois da análise que acaba de ser apresentada, posso dizer que o *corpus* coletado ofereceu inúmeros indícios da íntima relação entre os aspectos afetivos e cognitivos imbricados no desenvolvimento humano, em especial na ação dos alunos

participantes em LI e sua participação na sala de aula. Desde o contato inicial entre professora-alunos, a condição de interação foi sendo construída aula a aula, baseada em interações de cunho verbal, paraverbal e não-verbal, que criaram a ZPD que lhes permitiu ir além. Todos esses elementos reunidos e conectados permitiram que um caminho fosse sendo tecido em direção à constituição dos participantes em duas línguas, e mais do que isso, em uma LI que não fosse o inglês, tão presente no cotidiano. Vivenciar um ambiente em perspectiva bilíngue, pela primeira vez em suas vidas, permitiu que se sentissem valorizados, pois se sentiram capazes de participar da atividade em uma LI jamais ouvida pela maioria. Esse fato já atua diretamente na potência de agir de cada um deles, que concluem as oficinas como seres desejantes de sonhos nunca antes sonhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo lugar em que o homem cresceu
e se desenvolveu um dia se torna estreito.
Nenhum lugar pode ser amplo para sempre.
O ventre materno é o primeiro grande exemplo.
Saber entregar-se às contrações do lugar estreito
rumo ao lugar amplo é um processo assustador,
avassalador e mágico.”⁴³

Este estudo buscou investigar o papel da afetividade na atividade de ensino-aprendizagem em LI, a partir da minha prática como PP. Para entender criticamente qual o papel dos aspectos afeto-cognitivos na participação de jovens menos privilegiados nas oficinas em francês, analisei dados colhidos durante aulas baseadas em Atividades Sociais, em que os alunos vivenciaram experiências cognitivas emocionalmente relevantes (perejivanie), por meio de uma comunicação verbal, paraverbal e não-verbal. Essa dinâmica parece ter sido significativa no despertar para uma nova condição de existência por parte dos alunos, que se mostram mais participativos e críticos, expandindo suas formas de agir no mundo em que vivem, na medida em que puderam conhecer, vivenciar, para, assim, sonhar com realidades talvez ainda não vislumbradas.

Sempre que dois sujeitos se unem mediados por linguagem, assisti-se a produção de algo novo. Tendo em mente a definição de ZPD, não como um espaço físico, mas como uma abstração, ou seja, como a interação que propicia que os sujeitos se desenvolvam (MAGALHÃES, 2009), tenho a certeza que hoje, dois anos e meio após meu ingresso no LAEL e após inúmeras ZPDs, outra Gabriela emerge.

Ao longo dessa trajetória me uni aos mais variados sujeitos, das mais variadas formas e, assim, descobrindo no novo a forma de reinventar o velho, fui vivenciando a experiência única de ter o privilégio de fazer o mestrado como

⁴³ Trecho transcrito da peça “A alma imoral”, baseada na obra de Bonder, 2010.

membro do grupo LACE. Ser mestranda nesse grupo de pesquisa representa muito mais do que assistir a aulas, discutir textos, escrever uma dissertação. É performar constantemente, organizando eventos, conhecendo novas formas de agir e de pensar por meio das discussões em seminários, sem falar na imensa gama de possibilidades de ação oferecida pelos seus Programas de Extensão. Ser membro do grupo LACE é acreditar realmente que podemos aquilo que desejamos!

Se para Spinoza o desejo é a consciência da vontade e pressupõe o conhecido, o trabalho com Atividades Sociais que descobri com o grupo LACE mostrou-se uma via de extrema importância para a esfera educacional, considerando que é preciso conhecer e vivenciar para querer e assim, poder agir.

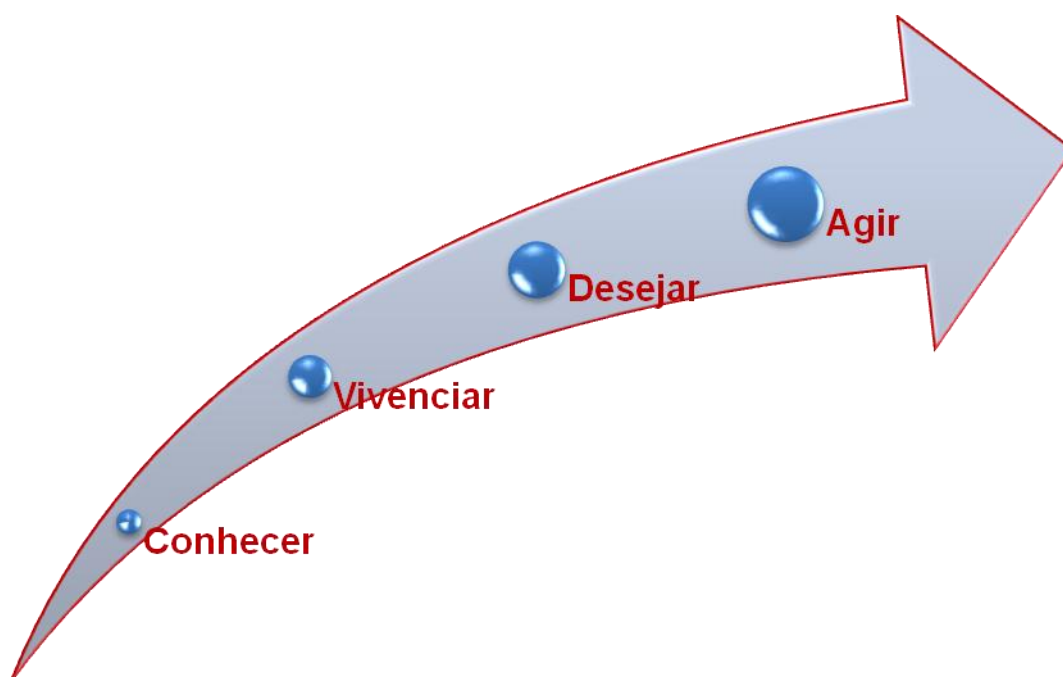


Figura 13: A potência de ação da descoberta.

Os excertos analisados indicam que, pouco a pouco, as experiências marcadas pela peregrinação vão se tornando cada vez mais completas e os dados apontam para uma evolução gradativa no contato entre os participantes e na sua participação, que foi se expandindo à medida que valorizei as emoções positivas em detrimento das negativas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente em que cognição e afetividade se entrelaçam continuamente, encontrar meios de criar ou usufruir das emoções positivas pode ser o caminho para a superação dos

problemas advindos das emoções negativas (ARNOLD e BROWN, 1999).

Ao final do semestre, solicitei que os alunos escrevessem um relato curto que contasse como foi a experiência de ensino-aprendizagem vivenciada por eles em francês, por meio das oficinas temáticas. Nesses textos, os alunos descreveram um pouco da experiência de participar do projeto, relatando os sentimentos que permearam esse processo.

(...) “Quando eu entrei na sala para fazer o inglês, vi no quadro branco escrito “BONJOUR” e eu estranhei. me perguntei: É inglês ou francês? depois de alguns minutos entrou a Gabi na sala e começou a falar tudo em francês e eu não estava entendendo nada do que ela estava falando.”
(...) (Relato de V.)

Por meio desse relato, V expressa seu estranhamento inicial causado pela confrontação da oficina que havia escolhido (inglês) com a oficina na qual se encontrava (francês), no qual se constata a aflição de vivenciar um ambiente completamente bilíngue, pelo sentimento de incompreensão generalizada decorrente dessa experiência. Mais uma vez reforço o fato de que esses alunos não estavam habituados a situações nas quais a língua de comunicação relativa às interações em sala de aula fosse a LI. No entanto, é no conflito que ocorre o salto qualitativo (VYGOTSKY, 1931-33/2006). Parece-me que essa característica que inicialmente causou desconforto, tornou-se uma das razões pelas quais não somente as oficinas foram elogiadas posteriormente, mas principalmente porque essa conduta de só usar a LI em classe foi fundamental para a constituição desses alunos como cidadãos. Nota-se que eles se surpreenderam com o fato de que em pouco tempo compreendiam o que eu dizia, o que lhes credita um poder de superação, propiciado por essa crise inicial.

Mais adiante, ainda no relato, V diz que

(...) “Achei um pouco estranho e engraçado mas depois de umas duas semanas de aula, comecei a gostar do francês e fiquei por lá não só por aprender um idioma novo e também porque as aulas eram muito dinâmicas.”

Esse segundo momento do relato de V é marcado pela presença de diversas escolhas lexicais ligadas a aspectos cognitivo-afetivos positivos, o que ressalta, mais uma vez, a importância da afetividade em todo processo de ensino-aprendizagem. Suas palavras demonstram que se as aulas não tivessem sido dinâmicas, ele

provavelmente não teria continuado. Basso (2008, p. 137-138) ilustra essa consideração da seguinte forma:

[...] o fator que move as aulas com adolescentes é a motivação e o envolvimento deles com idéias e projetos que façam sentido e sejam de algum modo relevantes. Parece que, embora tenham crises de afastamento e rejeição por tudo e todos, os adolescentes preferem aulas divertidas, animadas, alegres, que saiam da rotina, que incentivem a participação deles, ao invés de aulas monótonas e presas ao livro didático.

Se o aluno traz a descrição de sentimentos e de verbos ligados ao afeto, imbricada na discussão sobre a aprendizagem, é porque não vê os dois processos de maneira distinta, aproximando-se assim da concepção monista de que a verdade não está nas parcialidades e sim na totalidade de corpo e mente, afeto e cognição. Um aluno que vê na sala de aula um espaço onde possa dar vazão as seus comportamentos positivamente emocionais, como por exemplo, a motivação, poderá ter uma ação mais responsável para as mudanças que ambiciona (ARNOLD e BROWN, 1999).

O relato de outro aluno, R, demonstra de forma análoga a importância dos aspectos afetivos no processo:

(...) **“eu adorava as aulas**, fazia de tudo para não perder nenhuma aula, quando eu comecei nas aulas eu tive um pouco de dificuldade de aprender **mais depois com a paciência da professora** eu consegui aprender com facilidade por isso eu adorei mesmo, principalmente quando nós fomos nos apresentar cantando em francês para mim foi uma experiência maravilhosa **que e eu nunca vou esquecer esse curso porque além do idiomas nós aprendemos um pouco da cultura francesa.**” (Relato de R.).

Não posso deixar de mencionar a dimensão social, cognitiva e afetiva que a participação dos alunos no All Stars, evento ocorrido durante o SIAC, teve para as suas vidas. Participar desse evento fez com que se sentissem valorizados, superando possíveis crenças de que não eram capazes de se apresentarem em uma LI, para um público grande, formado por pessoas oriundas de diversos contextos e classes sociais. Seguem abaixo trechos de entrevistas feitas com os alunos ao final do semestre, nas quais eles relatam a importância do evento:

R	“R: na escola é o básico.. eh o verbo to be (incompreensível) de inglês... aqui a gente fala.. a gente foi canta aquele dia.. achei tão interessante.. <u>eu deixei de ir pra praia com meus pais pra ir pra lá... entendeu?</u>”
V	“V: foi um <u>experiência única</u> assim... foi uma experiência única porque assim.. eu <u>nunca imaginaria ir pra um evento como esses</u> assim.. eu nao tinha imaginado assim... eu vi gente de vários lugares de São Paulo assim.. até de fora do Brasil neh? foi aquela menina que se apresentou, acho que assim, <u>foi única mesmo essa oportunidade.</u>”
W	“P: eu quero saber o que que foi pra você participar do All Stars múltiplos show no sábado? W: mano foi muito interessante porque na minha visão.. ce chamou nos pra ir lá so pra cantar e voltar.. ai se colocou nos la:: ai:: eu vi aquela menininha falando em francês.. cantando em francês a sua filha mesmo que já ta acostumada.. ai eu falei tipo::<u>se a menininha tá falando assim eu vou tentar falar eu vou tentar falar eu vou querer correr atrás</u> porque as pessoas só da gente ter ido tentar cantar.. <u>as pessoas falou muito obrigado por ter vindo.. vocês foram bem..</u> não ficaram falando a:: ces errou isso e aquilo.. muitos lugares você vê isso as pessoas tentam fazer as coisas (pessoas falando atrás) ai as pessoas tipo coloca você pra baixo.. você errou aquilo.. o Valter adorou.. ai também lá no siac nois começou a tocar piano.. lá também.. mas <u>sobre o Francês lá eu fiquei fantasiado mesmo por causa do lugar mesmo... do siac</u> (...) W: ai eu fui e comecei a cantar.. no final só aparecia minha voz lá... ai eu falei ah:: pelo menos <u>foi um aprendizado a mais.</u> P: e valeu a pena então? W: <u>valeu muito a pena</u> P: e na sua casa voce contou como foi? W: (...) eh que de lá eu fui pra casa da minha madrinha.. que era o aniversário da minha mãe e do meu padrinho junto.. então tava cheio de parente.. <u>todo mundo ficou perguntando onde ce tava.. onde ce tava? eu tive que ficar falando toda hora.. eu tava lá: no::: siac</u> (...) tava lá no all stars.. fazendo um negócio em francês... ai minha madrinha não sabia que eu tava fazendo francês.. "Francês?" ah <u>então quando nos formos pra França você vai ficar perguntando as coisas pra mim então</u>.. nos vai pro shopping de lá tudo em francês... então você perguntar as coisas pra mim P: ai que legal. W: lá minha madrinha.. <u>todo mundo ficou maravilhado quando eu falei essas coisas.. falou que queria uma oportunidade.. todo mundo queria..</u> ficou falando minha madrinha e meu padrinho <u>queria ter uma oportunidade assim pra poder falar outras línguas... pra minha família eu sou bastante:: eu sou bastante orgulhoso da minha família e minha família eh bastante orgulhosa de mim.</u>”

Acredito que esses relatos dizem muito sobre o trabalho construído em parceria com esses alunos. Isso me leva a pensar que as aulas nas oficinas temáticas em LI se apresentaram como momentos de constituição desses alunos, marcados por significações e re-significações dessa nova linguagem que se estabeleceu no grupo. São essas significações e re-significações que permitiram

uma nova constituição do sujeito que, por meio de encontros felizes, expandiram sua potência de agir, o que lhes possibilitou ir além do que já conheciam. Assim, trabalhei com o objetivo de mostrar-lhes novas formas de participação na sociedade, muitas vezes distantes da realidade imediata a qual eles se deparam em seu dia-a-dia, mas buscando que essa descoberta de maneiras de agir, ainda não experimentadas por eles, pudesse despertar o desejo de vivenciá-las novamente.

O papel da aprendizagem em uma LI parece ser inegável no processo de tomada de consciência pelo indivíduo do espaço social em que vive, disponibilizando-lhe ferramentas para que não somente tenha uma melhor compreensão de quem é e do mundo em que vive, mas proporcionando-lhe condições para mudá-lo da forma que melhor lhe convier.

Nós, na categoria de professores e formadores, precisamos coordenar os afetos de forma a criarmos ZPDs, visando o desenvolvimento de ambos os participantes da atividade. Dessa forma, percebe-se a construção de um espaço de colaboração crítico nas interações analisadas, já que, em alguns turnos, pôde-se ver a movimentação dos alunos participantes com suas noções comuns, valores e conhecimentos espontâneos, em direção a novos significados compartilhados, por meio dos encontros felizes.

Muito falei até agora sobre os pontos positivos dessa caminhada, mas não posso ignorar os percalços que também foram numerosos. Tudo começou com a grande incerteza quanto ao meu tema de pesquisa. Iniciei o mestrado com uma ideia, mas descobri uma infinidade de possibilidades quando voltei à Universidade e, por me interessar por diversos temas, tive grande dificuldade em definir a direção desse caminhar.

Não posso negar que aprender a dar aulas em LI, de acordo com essa nova concepção de ensino pela Atividade Social, não foi tarefa fácil. Por diversas vezes me senti insegura e angustiada face ao processo, por não acreditar que eu estava no caminho certo. Existe, contudo, caminho certo?

Além dos pontos acima evocados, aquele que mais me marcou certamente foi a difícil tarefa de tornar-me pesquisadora. Pouco mais de dois anos para escrever este trabalho, significou para mim talvez o maior desafio de minha carreira profissional. Fui compelida a me superar a cada dia diante das dificuldades inerentes

ao processo, como a retomada dos estudos após quinze anos de distanciamento do mundo acadêmico, o tempo de dedicação, a calma e a tranquilidade necessárias para estudar temas tão profundos, o meu desconhecimento absoluto do gênero dissertação de mestrado, enfim, vários elementos fizeram desse, um árduo caminho a ser trilhado. Árduo, mas não menos prazeroso por conta disso, pois, é na crise que há o salto qualitativo (VYGOTSKY, 1931-33/2006). Foi somente por ter passado por tudo isso, que sou esse sujeito sócio-histórico-cultural, imensamente diverso da Gabriela de dois anos e meio atrás.

*“E ao final de nossas longas explorações
Chegaremos ao lugar de onde partimos
E o conheceremos pela primeira vez”.
(T. S. Eliot)*

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les Stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (p. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53).

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Org). *Affect in Language Learning* - Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press, 1999.

BAKHTINE, M. (1929) (V.N. VOLOCHINOV). *Le marxisme et la philosophie du langage*: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Tradução de Marina Yaguello. Paris: Éditions de Minuit, 1977.

_____. (1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306. .

BASSO, E. A. Adolescentes e a Aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H. e BASSO, E. A. (Orgs). *Ensinar e Aprender nas diferentes idades- reflexões para professores e formadores*. São Paulo: Claraluz Editora, 2008. p.115-142.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organizado por Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel; tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação de jovens e adultos: proposta curricular 2º segmento do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) por LIBERALI, F. C . vol 2 (língua estrangeira). Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BOAL. A. (1977) *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social & Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRONCKART, J-P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

BRUMFIT, C. *Theoretical Practice: Applied Linguistics as pure and practical science*. AILA Review, UK, n. 12, p.18- 41, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Basingstoke: Falmer Press, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.129-142.

CHALITA, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. Paulo: Editora Gente, 2008.

COMTE-SPONVILLE, A. Progressismo e revolução. In: COMTE-SONVILLE, A. *Valor e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. cap. 5. p. 179-197.

_____. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DALHET, P. Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers. In: MARTINEZ, P.; MOORE, D. ET SPAËTH, V. *Plurilinguismes et enseignement – Identités en construction* Riveneuve éditions, Paris, 2008.

Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>. Acesso em: 31 out. 2010, às 4h28.

DELARI JUNIOR, A. A “Perejivanie” e distanciamento em Vigotski. Postado pelo autor no blog “Vigotski Brasil” em 05 de março de 2009. Disponível em: <http://vigotskibrasil.blogspot.com/2009/03/experiencia-e-distanciamento-em-05.html>. Acesso em: 5 nov. 2010 às 13h10

DELARI JUNIOR, A.; BOBROVA PASSOS, L. V. *Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L.S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. Umuarama: Produção voluntária e independente, 2009. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20895037/Alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vivencia-experiencia-emocional-em-L-S-Vigotski>. Acesso em: 5 nov. 2010, às 13h06.

ENGESTRÖM, Y. *The future of activity theory: A rough draft*. Keynote lecture presented At the ISCAR Conference in San Diego, Sept. 8-13, 2008. This is an expanded and edited version of a chapter with the same title, to appear in 2009 in the book *Learning and Expanding with Activity Theory*, edited by Annalisa Sannino, Harry Daniels and Kris Gutierrez (Cambridge University Press).

ESPINOSA, B. (1677) *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*. Tradução

Jaena Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, T. M. S. *Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira: inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo na USP*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2008.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. Notas sobre uma prática em construção. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 15-22.

FUGA, V. P. *O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

GEE, J. P. (2000) Identity As An Analytic Lens For Research In Education. In: *Review of Research in Education*. Washington Dc: American Educational Research Association, 2001. p. 99-125.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. (2001) *Educar na esperança em tempos desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GERALDINI, A. F. S. *Docência no Ambiente Digital: Ações e Reflexão*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GIROD-SÉVILLE, M.; PERRET, V. Fondements épistémologiques de la recherche. In: THIETART, R. A. *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod, 1999, p.13-33.

GOFFMAN, E. A Elaboração da Face - Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981, p. 76-114.

HÉLOT, C. *Du Bilinguisme en Famille au Plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan, Paris, 2007.

HIRANO, E. K. *Dificuldade de Aprendizagem? A Reconstrução da Identidade de um aprendiz de Língua Estrangeira na Relação com o Outro*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003.

HOLZMAN, L. *Schools for growth: radical alternatives to current educational models*. New Jersey: Lawrence Erlbanun Associates, 1997, p. 45-79.

_____. (2005) *Psicologia performática*. [online]. Disponível em:

http://www.bps.org.uk/downloadfile.cfm?file_uuid=3B204725-1143-DFD0-7ECE-80168BD3CE44&ext=pdf#page=88 Acesso em: 5 nov. 2010, à 04h34. Tradução de Ricardo Japiassu. Disponível em: [www. URL: http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=87](http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=87) . Acesso em: 3 nov. 2010, às 4h50.

_____. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.

JAPIASSU, R. Abordagem Performática a objetos de aprendizado. Alagoinhas, Bahia. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=87>. Acesso em: 3 nov. de 2010, às 4h43.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La Conversation*. Paris: Editions du Seuil, Collection Mémo, 1996.

_____. (1996) *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin, 2005.

_____. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language teaching* . TESOL publications, USA, 1994.

LECONTE, F. & MORTAMET, C. La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France. In: MARTINEZ, P.; MOORE, D. ET SPAËTH, V. *Plurilinguismes et enseignement – Identités en construction*. Riveneuve éditions, Paris, 2008.

LEONTIEV, A. N. (1977). *Activity and Consciousness*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 03 de abr. 2010.

LIBERALI, F. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: da UNIJUI, 2006.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. *Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas*. (mimeo). São Paulo, 2006.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

_____. *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. *Atividade Social uma proposta para pensar a relação escola-mundo – Parte 1*, 2009. Disponível em:

<http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1114>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. *Relatório de Extensão Universitária do Projeto: Programa Ação Cidadã – PAC fase 2*. São Paulo, SP: PUC, 2010.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

_____. *Creative Chain in the Process of Becoming a Totality /A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 02, p. 01-25, 2009.

LINCOLN, Y. S. e GUBA, E.G. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LOBMAN, C.; LUNDQUIST, M. *Unscripted learning: using improv activities across the K-8 curriculum*. New York and London: Teachers College Press, 2007.

LOUSADA, E. G. *Production orale et écrite en langue étrangère: le genre de texte comme outil pour le développement d'un ensemble de capacités*. Disponível em: http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/40_lousada_e.pdf. Marges Linguistiques: França, 2004, p. 8. Acesso em: 3 abr. 2010.

MACOWSKI, E. A. B. *A Construção do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira com adolescentes*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MAGALHÃES, M. C. C. A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 56 – 63.

MAGALHÃES, M. C. C. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p.68 -82

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p.148 -157

_____. (2004) A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Magalhães, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico* Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 45-62.

_____. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, E. H; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845/46) *A ideologia alemã, Teses sobre Feuerbach*. São

Paulo: Centauro, 2006.

MEJÍA, A-M. *Power, prestige and bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2002.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, O Que É Linguística Aplicada? In: Moita Lopes, L. P. *Oficina De Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p.17-25.

MORAES, R. R. *A escola vivida por adolescentes: situações agradáveis e desagradáveis*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MORAN, S.; JONH-STEINER, V. Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. In: SAWYER, R. K. JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R. J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

PENNYCOOK, A. Introducing Critical Applied Linguistics. In: *Critical Applied Linguistics: Critical an Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 01-23.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIMIENTA, D.; OILLO, D. Les partenariats entre aires linguistiques pour assurer la diversité. In: Atelier-débat sur la diversité culturelle et la pluralité linguistique dans la Société de l'information - Conférence régionale Europe/Amérique. Bucarest, 8 novembre 2002: 6). Disponível em: <http://smsi.francophonie.org/IMG/pdf/bucarest-div-cult.pdf>. Acesso em: 31 out. 2010 às 2h34.

PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad. Cláudia Bressen e Susana Termignon. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RICHTER, M. G. *Role-play e ensino interativo de língua materna*. Linguagem & Ensino, Vol. 1, No. 2, 1998 (89-113) Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v1n2/Richter6.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2010, às 5h25.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas Para Crianças: Refletindo Sobre Princípios e Práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e Aprender nas diferentes idades- reflexões para professores e formadores*. São Paulo: Claraluz Editora, 2008. p.15-34.

RODRIGUES, V. S. *O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade*. (2010). Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem).

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

_____. *A performance no contexto escolar*. (no prelo.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada Em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida E Leveza De Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006A. p. 253-276.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. O que é práxis? In: SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 219-237.

SAYAKONE, K. *La promotion de la pluralité linguistique dans l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication*. Disponível em: http://apf.francophonie.org/IMG/pdf/div_cult_laos.pdf. Rabat, Maroc, 2006. Acesso em: 31 nov. 2010 às 3h13.

SCHARPF, L. *Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino*. (2008). Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SEGUNDO, T. *Afetividade no processo ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SEN, A. Liberdade individual como um comprometimento social. In: SEM, A. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, H. J. S. *Afetividade e aula de filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista*. (2008) Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SYSSAU, A. La cognition a-t-elle besoin de l'émotion ou n'est-elle qu'une affaire de raison? In: BLANC, N. (Org.). *Émotion et cognition: quand l'émotion parle à la cognition*. Paris: Éditions In Press, 2006.

THIOLLENT, M. (2005) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (2009). Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 2009.

TODOROV, T. (1992) Prefácio à edição francesa. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2006.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKI, L. S. (1931-33) *Obras escogidas IV Psicología infantil*. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para educação infantil bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Sites:

Imagens. Disponível em: http://www.photo-libre.fr/paysage_photo.htm?IDPICS=64&ORDRE=0&DESC=0&EXIFDATE_ON=0&PREVIEW=73.jpg-

ANEXOS

ANEXO A

Protocolo de Aprovação do Comitê de Ética



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 019/2010

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
 Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
 Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Fernanda Coelho Liberali
 Autor(a): Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado ***A afetividade no trabalho com atividade social e gênero através do ensino em francês como língua estrangeira***

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **01/03/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **019/2010**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 15 de Março de 2010.


 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do(a) Participante: _____ Data: ____/____/____
 Nome do responsável: _____
 Endereço: _____ Cidade: _____ Estado: _____
 CEP: _____ Telefone: (____) _____ RG: _____ CPF: _____
 Nome da Pesquisador(a) Principal: Fernanda Coelho Liberali
 Instituição: Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) da PUC -SP

Título do estudo: *Pesquisas no Programa Ação Cidadã – Fase 2 (PAC – Fase 2)*

1. *Propósito do estudo:* compreender de que forma os/as ações cidadãs contribuem para criar espaços de produção colaborativa e crítica de novos saberes.
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* nenhum.
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Incorporação ao banco de dados do LACE:* Os dados obtidos com minha participação, na forma de gravações em áudio e vídeo serão incorporados ao banco de dados do LACE, cujos responsáveis zelarão pelo uso e aplicabilidade das amostras exclusivamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação referente ao modelo, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.
8. *Em caso de dúvida quanto ao item 8, posso entrar em contato com os responsáveis pelo banco de dados do LACE (Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães) no telefone: (11) 3864-4409.*
9. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
10. *Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para o(a) pesquisador(a) Fernanda Coelho Liberali no número (11) 3864-4409 a qualquer momento.*

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do LACE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

 Assinatura do sujeito participante

São Paulo, 05 de outubro de 2009

 Assinatura do pesquisador

ANEXO C

Questionário de Análise de Necessidades do I. Rogacionista



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Extensão Universitária Ação Cidadã

Grupo de Pesquisa Educação Bilíngüe no Instituto Rogacionista

POUR MIEUX VOUS CONNAÎTRE

PRÉNOM: _____

NOM: _____

ÂGE: _____

ÉCOLE: _____

ANNÉE SCOLAIRE: _____

ACTIVITÉS DANS LE TEMPS LIBRE:

- CE QUE J'AIME FAIRE:

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS:

- Je veux apprendre le français parce que...

- Ce que j'aimerais apprendre en français:

ANEXO D

Autorização para os pais – participação no All Stars



Prezado(a) aluno(a),

Gostaríamos de convidá-lo para apresentar-se na 2a. edição do **All Stars/ Múltiplos Mundos Show** que será realizado no dia 14/11/2009, sábado, como parte do **3o. SIAC - Simpósio Ação Cidadã: Criatividade, Colaboração e Criticidade nas Práticas Sociais**, no Colégio Albert Sabin em São Paulo.

O **SIAC** é um evento organizado pelos participantes e pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (LACE), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães e da Profa. Dra. Fernanda Liberali, responsável também pelo *Programa de Extensão Ação Cidadã* (PAC). Esse evento objetiva compartilhar conhecimentos produzidos em diferentes espaços de ação social, tais como: centros de educação infantil, creches, escolas, universidades, institutos e ONGs. A intenção é provocar o debate colaborativo-criativo entre os participantes, com vistas à mobilização e à transformação informada da sociedade.

O **All Star/ Múltiplos Mundos Show** tem como base dois projetos: o All Stars Talent Show, organizado pela ONG *All Stars Project* de Nova York e o Múltiplos Mundos, organizado pelo Programa Ação Cidadã. Nessa segunda edição, o **All Star/ Múltiplos Mundos Show** reunirá participantes de contextos vários para a apresentação artística de performances que expressem, de forma engajada, os valores que estão na base das ações cidadãs como propostas pelo grupo LACE.

Para que haja tranquilidade em nossa ida ao evento, pedimos que fiquem atentos às informações a seguir:

- **Data:** 14/11, sábado
- **Horário de saída:** 13h00 horas. Os alunos e familiares que os irão acompanhar deverão estar no Instituto Rogacionista às 12h30min.
- **Horário de retorno:** 19h aproximadamente.
- **Endereço do Colégio:** Av. Darcy Reis, 1901 – Parque dos Príncipes – São Paulo

Solicitamos que envie a **autorização** anexa devidamente preenchida e assinada pelo responsável até o dia 11/11/09 para que os alunos possam participar do evento. Contamos com a sua participação!



AUTORIZAÇÃO



Prezados pais e/ou responsáveis.

Eu, _____,

RG no. _____,

Responsável pelo(a) aluno(a) _____,

autorizo para participação dele(a) no **II All Star/ Múltiplos Mundos Show** a ser realizado no dia **14/11/2009**, sábado, das **14h00 às 18h00** no Colégio Albert Sabin situado na Av. Darcy Reis, 1901 – Parque dos Príncipes em São Paulo. **Saída do Rogacionista às 13 horas e retorno à partir das 19 horas**, com transporte disponibilizado pelo .

Assinatura do responsável

Disponibilizaremos **transporte gratuito** para os alunos e informamos que um responsável pelo projeto e pelo menos um responsável do Instituto Rogacionista participará das atividades e acompanhará os alunos no dia do evento.

Por favor, **devolva a autorização até dia 11/11/2009** para podermos organizar a quantidade de ônibus que os levarão e trarão de volta do evento

☐ **participarei** do ALL STARS

☐ **não poderei** participar ALL STARS

Para que haja tranquilidade em nossa ida ao evento, pedimos que fiquem atentos às informações a seguir:

- Todos os alunos precisam **estar no Rogacionista às 12h30min.**
- **Horário de retorno:** à partir das 19 horas.
- **Endereço do Colégio:** Av. Darcy Reis, 1901 – Parque dos Príncipes – São Paulo

ANEXO E

Agradecimento ao Instituto Rogacionista pela participação no SIAC



3º Simpósio Ação Cidadã
Criatividade, Colaboração e Críticidade nas
Práticas Sociais

Le 14 novembre 2009



Un grand merci à
Rodolfo, Valter et
Wellington.
Sans vous
certainement , cela
n'aurait pas été la
même chose. ;-)



ANEXOS EM CD-ROM

ANEXO F – Transcrição da 1ª aula Instituto Rogacionista (24/08/2009)

ANEXO G – Transcrição da 8ª aula Instituto Rogacionista (26/10/2009)

ANEXO H – Transcrição das entrevistas após participação no III SIAC

ANEXO I – Relatos dos alunos do Instituto Rogacionista

ANEXO J - Relatos dos alunos e ex-alunos da professora-pesquisadora

ANEXO K – Plano global dos conteúdos temáticos da 1ª aula no Instituto Rogacionista (24/08/2009)